

Språkbruksmønster og narrative ferdigheter hos barnehagebarn med polsk som morsmål og norsk som andrespråk

Adrianna Slusarczyk



Masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt

Det utdanningspedagogiske fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2015

© **Forfatter Adrianna Slusarczyk**

2015

SPRÅKBRUKSMØNSTER OG NARRATIVE FERDIGHETER HOS BARNEHAGEBARN
MED POLSK SOM MORSMÅL OG NORSK SOM ANDRESPRÅK

Adrianna Slusarczyk

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

“What the child can do in cooperation today he can do alone tomorrow”

Vygotsky, 1983, s. 268

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven var å identifisere språkbruksmønstre i en gruppe polske familier i Norge og undersøke praksiser knyttet til boklesing rapportert av foreldrene. Et annet formål skulle finne ut i hvilken grad barnas narrative ferdigheter ble støttet på polsk og om barna utviklet narrative ferdigheter på polsk selv om de vokste opp i en minoritetsspråklig situasjon. Endringer knyttet til alder ble analysert. Utvalget besto av 38 familier med 44 barnehagebarn med polsk som familiespråk og norsk som andrespråk.

For å kartlegge språkbruksmønstret og bokstunder ble det benyttet telefonintervju hvor foreldrene har svart på rekke spørsmål på sitt morsmål. I analysene ble det brukt deskriptiv tilnærming og korrelasjonsanalyser uten noen funn knyttet til korrelasjonene.

Språkbruksmønstret ble delt i tre kategorier; de som bruker mest polsk, de som bruker omtrent like mye polsk og norsk, og de som bruker mest norsk. Variasjon i språkbruk mellom foreldre og barn var ikke stor, og polsk var et dominerende familiespråk. Selv om morsmålet var det språket som ble brukt mest, brukte foreldrene norsk som en støtte for å sjekke barnas språklige ferdigheter på norsk. Større variasjon ble funnet i samtaler med søsken og andre barn. Polske familier brukte bokstunder veldig aktivt, men også her var språkbruksmønstret dominert av morsmålet.

Barnas narrative ferdigheter på morsmålet ble kartlagt ved hjelp av et relativt nytt kartleggingsverktøy for barn som benytter to eller flere språk – Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN). Testen besto av en produksjonsdel hvor barna skulle fortelle en historie til en bildesekvens og en forståelsesdel hvor barna skulle svare på spørsmål fra testleder knyttet til bildesekvensene. Det ble foretatt deskriptive og statistiske analyser ved hjelp av korrelasjonsanalyser og One-way ANOVA-analyse og Post-hoc med Bonferroni test. Korrelasjonsanalyser viste positive sammenhenger knyttet til ulike elementer av narrative ferdigheter. I One-way ANOVA med Post-hoc test analysen ble det også funnet sammenhenger knyttet til økende produksjon av bestemte narrative ferdigheter og barnets alder mellom 3 og 5 år.

Forord

Først og fremst vil takke forskningslederne Vibeke Grøver Aukrust og Veslemøy Rydland for muligheten til å kunne delta som tospråklig forskningsassistent i forskningsprosjektet ”Tekstforståelse og språklæring i barnehagen”. Denne perioden ga meg en forsmak på hva forskning innebærer og økte nysgjerrigheten rundt tema som lenge har interessert meg, nemlig språkutvikling hos minoritetsspråklige barn.

Jeg vil også takke de polske foreldrene for å ha samtykket til deltakelse i forskningsprosjektet og deres barn for deltakelse. Uten dere ville denne masteroppgaven vært umulig å skrive!

Spesielt takknemlig er jeg mot min veileder Veslemøy Rydland for en lærerik periode som masteroppgaveskrivingen har vært. Takk for gjennomgåelse av min oppgave, nyttige kommentarer, praktisk hjelp, tilgjengelighet og positive holdninger.

Takk til mine arbeidsgivere i den pedagogiske sektoren som støttet meg og som gjorde studieteorien om til praksis.

Takk til Malin Simonsen for en korrekturlesing og en rekke gode innspill.

Til slutt vil jeg takke Mamma og Pappa for vektlegging og tilrettelegging av min høyere utdanning som resulterte i denne oppgaven og ikke minst for forståelse og enorm støtte i den siste perioden. Min lillesøster Sara for å ha underholdt meg innimellom skrivingen. Mateusz for stadig oppmuntring og tålmodighet for all den tiden jeg brukte på litteraturlesingen eller foran dataskjermen. Mine venner for sosiale møter og små avbrekk i det siste halvåret. Dziękuję! [Norsk = Takk!].

Oslo, juni 2015

Adrianna Slusarczyk

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for oppgaven	1
1.2	Problemstilling.....	3
1.3	Avgrensning.....	3
1.4	Begrepsavklaring	4
1.5	Tilknytning til et forskningsprosjekt	5
1.6	Oppgavens oppbygging	6
2	Teoretisk og empirisk grunnlag.....	8
2.1	Et lite innblikk i den polske innvandringen til Norge	8
2.2	Subtraktiv og additiv tospråklig utvikling	10
2.3	Funksjonell tospråklighet	12
2.4	Betydning av bevaring av morsmålet	12
2.5	Betydning av språkeksponering.....	14
2.6	Dynamisk endring i språkbruksmønstre hjemme	16
2.7	Språkbruksmønstre hos minoritetsspråklige familier på tvers av generasjoner	17
2.8	Søsken og språkbruk.....	18
2.9	Bokstunder som språkstimulerende aktiviteter.....	19
2.10	Fortellinger og utvikling av narrativ kompetanse	21
2.11	Narrativ produksjon målt ved hjelp av <i>Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)</i>	23
2.12	Underordnede problemstillinger	25
3	Metode og fremgangsmåte	26
3.1	Valg av metode	26
3.1.1	Utvalget	27
3.1.2	Foreldrenes bakgrunn og demografiske faktorer	28
3.2	Telefonintervju med foreldre i språkprosjektet	30
3.2.1	Opplæring og forberedelser.....	30
3.2.2	Gjennomføring	31
3.2.3	Analyse.....	32
3.3	Narrativ test: Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)	32
3.3.1	MAIN – Del I: Produksjon.....	33

3.3.2	MAIN – Del II: Forståelse	34
3.3.3	Opplæring og forberedelser.....	35
3.3.4	Gjennomføring	35
3.3.5	Analyse.....	36
3.4	Metodologiske refleksjoner	37
3.4.1	Validitet.....	37
3.4.2	Reliabilitet	39
3.4.3	Andre etiske refleksjoner	40
4	Resultater.....	42
4.1	Analyse av språkbruksmønsteret rapportert av foreldrene	42
	<i>Barnet-til-foreldrene</i>	44
4.1.1	Barnet til søsken.....	45
4.1.2	Barnet til familievenner.....	46
4.1.3	Oppsummering	47
4.1.4	Antall bøker hjemme	48
4.1.5	Bokstunder hjemme.....	48
4.1.6	Språkbruksmønster ved bokaktivitet.....	49
4.2	Narrative ferdigheter på polsk	51
4.2.1	Strukturen på barnets historiefortelling.....	51
4.2.2	Barnets forståelse for narrativet vist ved å svare på spørsmål fra testleder	59
4.3	Sammenhenger mellom narrative ferdigheter i det polske utvalget	60
4.4	Endringer med alder knyttet til strukturen i historiefortellingene og barnets forståelse av narrativet.....	61
5	Diskusjon.....	64
6	Avsluttende kommentarer	73
	Litteraturliste	75

Oversikt over tabeller

Tabell 1. Korrelasjonsanalyse av narrative ferdigheter.....	60
---	----

Oversikt over figurer

Figur 1. Subtraktiv tospråklig utvikling.....	10
Figur 2. Additiv tospråklig utvikling.....	11
Figur 3. Barnets alder delt i tre årsgrupper.....	27
Figur 4. Høyeste avsluttet utdanning.....	29
Figur 5. Språkbruksmønster foreldre-til-barnet.....	42
Figur 6. Språkbruksmønster barn-til-foreldrene.....	44
Figur 7. Språkbruksmønster barn-til-søsken.....	45
Figur 8. Språkbruksmønster barn-til-familievenner.....	46
Figur 9. Frekvens i boklesing sammen med barnet.....	49
Figur 10. Språkbruksmønster i lesesituasjoner.....	50
Figur 11. MAIN: Totalskår for strukturen i historiefortellingen.....	52
Figur 12. MAIN: Totalskår for indre tilstander.....	58
Figur 13. MAIN: Totalskår for forståelse.....	59
Figur 14. MAIN: Komponenter (mål, forsøk og utfall) delt i tre årsgrupper.....	63

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Norge er i dag preget av et stort antall innvandrere, asylsøkere og studenter som snakker et annet språk i tillegg til norsk. Noen av språkene har en lignende lingvistisk oppbygning som norsk, for eksempel svensk eller dansk. Andre har sin egen lange historie i landet, som samisk. I tillegg finnes det flere hundre andre språk som gjør at en stor del av befolkningen er minoritetsspråklig. Mange tar med seg barn fra hjemlandet, andre barn blir født i Norge, og begge disse tilfellene gjør at flere minoritetsspråklige barn begynner sin utdanning i norske barnehager og skoler. Det er en stadig økende interesse for et slikt mangfold i den politiske, utdanningsmessige og forskningsmessige verden. Innen forskningsfeltet har det vært mye fokus på styrker og utfordringer knyttet til det å være tospråklig. Denne problemstillingen har vært grunnlaget og inspirasjonen for valg av denne oppgaven.

Utfordringer knyttet til det å være tospråklig, ifølge Wodniecka og Haman (2013), er vansker med å finne riktige begreper til enhver tid. Tospråklige barn som behersker to språk, har mer varierende vokabular enn det enspråklige barn har. Dette gjør det vanskeligere å finne de riktige ordene på riktig språk, og tospråklige barn sliter oftere med det som i hverdagen blir uttrykt med ”å ha noe på tunga”. En annen utfordring er at tospråklige barn har svakere leseforståelse (Rydland, 2007) til tross for gode ordavkodingsferdigheter (Lervåg & Lervåg, 2009). Svekket leseforståelse kan ha negative konsekvenser for læring. I USA har barn med førstespråk som ikke er engelsk, høy risiko for å få lesevansker og lave akademiske prestasjoner (Farver, Lonigan & Eppe, 2009). Her må man merke seg at disse barna ofte kommer fra familier med lav sosioøkonomisk status, noe som har stor innvirkning på resultatene og derfor ikke gjelder alle tospråklige barn. Forskning viser at barn som behersker flere språk, ”ligger gjennomsnittlig på et nivå under majoritetsspråklige elevers skolefaglige prestasjoner (Rydland, 2007, s. 1) og at dette også kan resultere i stort forfall i høyere skolegang (August & Hakuta, 1997, ref. i Farver, m.fl., 2009). Til tross for mange utfordringer i det å beherske to språk, finnes det også en rekke fordeler. Det minste, språklige gapet mellom en- og tospråklige barn er deres ordavkodingsferdigheter. Barn som operer med to språk, ligger ofte på samme nivå, eller i noen tilfeller på et høyere nivå, enn det majoritetsspråklige barn gjør når det gjelder å avkode ordene riktig og dermed også lese

hurtig (Lervåg & Lervåg, 2009; Verhoven, 2000, ref. i Hagtvet, 2004). Tospråklighet ser ut til å ha positiv innvirkning på hjernen. Barn som behandler mer enn ett språk, har mer fleksible kognitive ferdigheter. Dette gjelder for eksempel å se årsakssammenhenger eller bruk av ”theory of mind” (Wodniecka & Haman, 2013). Dette betyr at slike barn har en bedre eller bredere forståelse for andre menneskers handlinger og følelser.

Selv om drøfting og forskning på ulike sider av tospråklighet er relevant for økt kunnskap innen dette feltet, er det også viktig å se på andre aspekter som bidrar til slike resultater. Barns språklige utvikling er i stor grad avhengig av den sosioøkonomiske bakgrunnen. De minoritetsspråklige familiene har ulik bakgrunn, og det finnes derfor store forskjeller mellom familiene (Rydland, 2007), også innad i samme språkgruppe. Siden disse forskjellene virker svært interessante, valgte jeg å se på dem i forhold til den polske, minoritetsspråklige gruppen i Norge. De polske familiene er relativt nye i Norge sammenlignet med andre språkgrupper og kan stå overfor en del utfordringer. Minoritetsspråklige foreldre som flytter til Norge og andre land, står overfor mange viktige og vanskelige valg hvor ett av dem er valg av språkbruk i hjemmet. Noen velger språket intuitivt, andre baserer sitt valg på ulike kunnskaper som kommer fra bøker, barnehagen eller sosialt nettverk. I dag blir det lagt stor vekt på tilrettelegging av innlæring av andrespråket (Øzerk, 2008). Det er en naturlig tanke at barn bør lære seg norsk når de kommer til Norge for å kunne fungere godt i et samfunn de kommer til å leve i. På den andre siden blir det lagt for lite vekt på betydningen av morsmålet: barnas samtaleerfaringer og kunnskaper på førstespråket (Rydland, 2007) og bevaring av dette språket i hjemmet. Foreldrene som prøver å tilpasse seg det nye miljøet og hjelpe barna sine, kan i slike tilfeller velge å vektlegge andrespråket i stedet for å bevare morsmålet, noe som ofte henger tett sammen med identitet, inkludering og positive opplevelser (Øzerk, 2008). Lite forskning om hvilken retning de polske familiene i Norge velger, altså hva slags språkbruksmønster som finnes i polske hjem, har bidratt til valg av denne oppgavens problemstillinger. Det vil derfor bli lagt vekt på hva slags bakgrunn familien har og hvordan denne bakgrunnen kan påvirke språkbruksmønsteret, språkstimulerende aktiviteter og barnets språklige ferdigheter.

Den siste grunnen til at jeg valgte å skrive om dette temaet, var min tilknytning til et forskningsprosjekt. Prosjektets tema var minoritetsspråklige barnehagebarn og deres språkinnlæring og tekstforståelse. Dette henger sammen med mitt interessefelt, tospråklige barnehagebarn og deres språkbruk både i hjemmet og utenfor. Prosjektet hadde et polsk

utvalg som passet godt med min egen bakgrunn og mitt interessefelt. Ideen var å få mer empirisk kunnskap om et utvalg som er lite forsket på, men som stadig flere interesserer seg for.

1.2 Problemstilling

Mye av dagens forskning på tospråklige barn legger vekt på den påvirkningen de to språkene har på hverandre (eks. Duursma, .m. fl. 2007; Houwer, 2007; Mancilla-Martinez & Kieffer, 2010; Scheele & Leseman, 2010). Samtidig vet vi mindre om barns språkferdigheter på morsmålet (Mancilla-Martinez & Lesaux, 2011). Kunnskapen om disse språkferdighetene kan være relevante for videre arbeid med barnas språkinnlæring, tilegnelse av andrespråket og utarbeidelsen av pedagogiske verktøy eller tiltak. Derfor var jeg for det første interessert i å se hva som karakteriserer språkbruksmønster i den gruppen polske familier som var rekruttert til hovedstudien. For det andre var jeg interessert i hvilken grad barnas narrative ferdigheter ble støttet på polsk og om barna utviklet narrative ferdigheter på polsk selv om de vokste opp i en minoritetsspråklig situasjon. Det finnes fortsatt lite empiriske resultater som baserer seg på denne minoritetsspråklige gruppen og deres språkferdigheter på polsk, og derfor er det svært interessant å bidra med mer kunnskapsbygging innen dette feltet.

1.3 Avgrensning

Språkbruksmønstre hos minoritetsspråklige barn er et stort og omfattende tema, og derfor er jeg nødt til å avgrense temaene i denne masteroppgaven. I dette kapitlet skal jeg gjøre leseren oppmerksom på hva oppgavens hovedtemaer blir og hva som blir utelukket. Hovedfokus blir rettet mot språkbruksmønster i et utvalg av barn i barnehagealder som snakker polsk som morsmål og norsk som andrespråk. Det er to grunner til at jeg har valgt å vektlegge denne språkgruppen. Den ene grunnen er min tilknytning til et språkprosjekt hvor jeg har kartlagt dette utvalget og transkribert data som gjorde at jeg fikk lyst til å skrive om polske barn i Norge. Den andre grunnen er en økt interesse for den største gruppen av innvandrere i Norge som det er forsket lite på.

Språkbruksmønstre skal i stor grad knyttes opp mot familieperspektivet, altså se hvordan familiene bruker språk i hjemmet sammen med barnet, og hvordan foreldrene forsøker å støtte sine barn i den tospråklige utviklingen.

Forskningen av narrative ferdigheter kan omhandle alt fra makro- til mikrostrukturer av barnets språk. Det vil si at forskere enten kan se på overordnet bruk av de ulike språkene, hvordan barna produserer historier, hvor mye av språket de forstår, eller på mindre lingvistiske elementer som for eksempel syntaks, morfologi osv. Denne oppgaven vil bli begrenset til narrative makrostrukturer, altså hvordan barna produserer og forstår narrative og hvordan disse ferdighetene henger sammen med barnets alder.

1.4 Begrepsavklaring

Jeg vil i denne oppgaven benytte betegnelsen *minoritetsspråklige barn*. Minoritetsspråklige barn blir ifølge retningslinjene for statstilskudd til barnehagesektoren definert som ”barn med annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk, med unntak av barn som har samisk, svensk, dansk eller engelsk som morsmål. Begge foreldrene til barnet må ha et annet morsmål enn norsk, samisk, engelsk, svensk eller dansk” (Mld.St. 6. [2012-2013], s. 49). Polske familier og barn som kommer til Norge, må lære seg norsk for å bli forstått av landets befolkning, i motsetning til de personene som bruker ovennevnte språk. Derfor blir det polske utvalget betegnet som minoritetsspråklige, og dette begrepet vil bli brukt i stor grad i denne oppgaven.

Minoritetsspråklige barn bruker ofte to eller flere språk. Betegnelsen *tospråklige barn* blir også ofte brukt i ulike dokumenter. Ifølge Mld.St.6. (2012-2013) er tospråklige barn, barn som har vokst opp med to førstespråk eller som behersker og identifiserer seg med to språk samtidig selv om beherskelsen av disse språkene ikke trenger å være like god. Evenshaug og Hallen (2009) opererer også med begrepet *kulturell tospråklighet*. Det vil si at samfunnet som familier tilhører, har et annet morsmål enn det som blir brukt hjemme, og derfor er denne tospråkligheten kulturelt betinget. Innvandringen til Norge har ført til at flere barn snakker et språk til i tillegg til sitt og foreldrenes morsmål. I tillegg finnes det en annen kategorisering som betegner barn fra familier som har flyttet til et annet land og der foreldrene snakker to ulike morsmål. Barnet blir i slike tilfeller utsatt for tre språk – to morsmål og et samfunnsspråk. Ettersom barna behersker mer enn to språk, blir betegnelsen *flerspråklig* brukt (Mld.St.6. [2012-2013]).

Morsmål er et språk som én eller begge foreldrene bruker hjemme i kommunikasjon med barnet. *Førstespråk* (S1) blir betegnet som barnets muntlige eller også skriftlige hovedspråk. I denne oppgaven vil barnets morsmål og førstespråk blir brukt synonymt på grunn av ganske homogene familiespråk og språkbruk i de utvalgte familiene. I noen få tilfeller har familien to familiespråk, men polsk blir fortsatt mest brukt som førstespråket i hjemmet. *Andrespråk* (S2) er et språk som barnet lærer seg i tillegg til førstespråket ved hjelp av det miljøet man bor i og der man bruker dette språket i dagliglivet. I denne oppgaven vil andrespråket være betegnelsen for det norske språket (Mld.St.6. [2012-2013]).

Begrepet *narrative ferdigheter* er et svært omfattende begrep og vil derfor bli forklart nærmere og avgrenset med tanke på oppgavens innhold. Begrepet ”narrativ” blir ifølge Hagtvet (2004) i de siste årene ofte benyttet som et norsk fagbegrep, men i praksis er begrepet upresist. Begrepet *narrativer* kan være et samlebegrep som representerer ulike sjangere som for eksempel fortellinger, gjenfortellinger, historier osv. (ibid). Denne oppgaven skal ta utgangspunkt i fortellinger.

1.5 Tilknytning til et forskningsprosjekt

I løpet av masterstudiet har jeg og andre medstudenter fått tilbud om å være forskningsassistenter i et forskningsprosjekt knyttet til Institutt for pedagogikk. Prosjektet *Språklæring og tekstforståelse i barnehagen* under ledelse av professorene Vibeke Grøver og Veslemøy Rydland er en intervensjonsstudie som skal undersøke barnehagebarns språklige ferdigheter på norsk og deres morsmål som har betydning for senere tekstforståelse. Disse funn skal bidra til økt kunnskap hos barnehagelærere og hjelpe dem å støtte den språklige utviklingen som fremmer tekstforståelsen hos barnehagebarn med et annet morsmål (UiO, 2013). Selv har jeg vært ansatt i dette prosjektet som tospråklig forskningsassistent. Det lønnete arbeidet besto av oversettelse fra norsk til polsk eller motsatt, samling av data ved gjennomføring av telefonintervjuer og kartlegging av barn i barnehager. Det ulønnete arbeidet besto av hvor jeg transkriberte, koding og skåring av innsamlet datamaterialet fra det polske utvalget som jeg også fikk bruke i min studie. Disse dataene ble ført tilbake til hovedprosjektet. Språkbruksmønstre hos minoritetsspråklige barn har lenge vært et interessant felt for meg som student og aktiv person i det pedagogiske arbeidslivet. Etter å ha begynt å jobbe i prosjektet økte min interesse for å bruke utvalgte data til min avsluttende oppgave på mastergradsnivået.

1.6 Oppgavens oppbygging

Innledningsvis har jeg presentert bakgrunn for valg av tema og oppgavens problemstilling. Begrepsavklaring var nødvendig for leserens bedre forståelse av min tolkning og bruk av de ulike begrepene i oppgaven. Forskningsprosjektet og min tilknytning til prosjektet ble også presentert. Videre i kapitlet blir resten av oppgaven skissert.

Innledningsvis blir den polske befolkningen, deres historiske bakgrunn for innvandringen til Norge og utdanningsstatus presentert. Dette skal bidra til en bedre forståelse for utvalget i oppgaven. Den teoretiske delen blir belyst ved hjelp av Øzerks (2008) modeller for subtraktiv og additiv tospråklighet og teori om funksjonell tospråklighet. Modellene blir sammenlignet med teorier om tospråklighet som blir beskrevet av Sandvik og Valvatne (2002). Neste underkapittel omhandler ulike eksempler og aspekter som viser betydningen av bevaringen av morsmålet. Det blir også presentert nyere forskning knyttet til språkbruksmønster i minoritetsspråklige hjem. Til slutt blir det redegjort for narrative fortellinger og hva de består av (*her: narrative skjemaer*), hva slags kartleggingsverktøy som kan brukes for måling av slike ferdigheter og hva resultatene knyttet til dette kartleggingsverktøyet presenterer.

I metodedelen blir ulike metodiske betraktninger gjort rede for. Først gir jeg en kort beskrivelse av det polske utvalget og fremgangsmåte i innsamlingen av dataene og gjennomføringen av telefonintervjuet med foreldre og kartleggingen av barnas narrative ferdigheter på polsk. Disse blir drøftet i sammenheng med relevante etiske refleksjoner. Til slutt skal jeg diskutere validitets- og reliabilitetsspørsmål knyttet til studien.

Resultatdelen skal forsøke å finne svar, i form av empiriske resultater, på den overordnede og de underordnede problemstillingene. Grunnlaget for barnets narrative ferdigheter blir presentert ved hjelp av språkbruksmønster i polske familier. Faktorer som skal drøftes, er språkbruksmønster mellom barnet og hver av foreldrene, mellom barnet og søsken samt mellom barnet og familievenner. Deretter skal jeg presentere resultater knyttet til boklesing for barna. Hovedsaklig skal dette avsnittet handle om hvor mye tid polske familier bruker i lesesituasjoner og hvilket språk de bruker. Disse resultatene blir gjort på grunnlag av telefonintervjuet og tilleggsinformasjoner oppgitt av foreldrene. Videre blir barnets narrative ferdigheter presentert med resultater fra et relativt nytt kartleggingsverktøy, Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN). Disse blir delt i ulike underkategorier som baseres på MAINs inndeling. For å belyse neste problemstilling skal jeg se om det finnes

noen forskjeller i narrative ferdigheter hos barn med polsk som morsmål knyttet til alder og eventuelt hvordan slike forskjeller kan kategoriseres. Til slutt skal jeg vise til resultater gjort også på grunnlag av MAIN og se om det finnes noen sammenhenger mellom de ulike delene som dette kartleggingsverktøyet representer.

I drøftingsdelen skal jeg drøfte mine empiriske funn opp mot teoriene og de andre empiriske undersøkelsene. Avslutningsvis skal jeg skrive en liten kommentar til hva videre forskning bør legge vekt på.

2 Teoretisk og empirisk grunnlag

2.1 Et lite innblikk i den polske innvandringen til Norge

Den aller første polske innvandringen til Norge begynte på 1830-tallet og har gått i flere bølger. Jeg skal gi en liten redegjørelse for bølgene som kom etter 2004. Grunnen til dette valget er den kraftige økningen av den polske innvandringen til Norge som kom av den økende familiegjennforening (Godzimirski, 2011) og dermed også flere polske barn i norske utdanningssystemet.

Etter EU-utvidelsene i 2004, dårlige økonomiske forhold i Polen og manglene arbeidskraft i Norge har polakkene begynt å komme til Norge som arbeidsinnvandrere. I begynnelsen var flesteparten av polakkene i Norge menn, og grunnen til dette var søk etter jobb i byggebransjen. Den nærmeste familien, altså kone og barn, samt resten av familien, bodde fortsatt i Polen. I 2007 ble polakkene den største innvandrergruppen i Norge, og familiemønsteret begynte å endre seg. Den andre grunnen til at flere polakker begynte å komme til Norge, var familiegjennforening. Flere kvinner og barn flyttet til Norge for at hele familien skulle få bo sammen, samtidig som mennene kunne beholde jobbene sine (Godzimirski, 2011). Familiegjennforeningen bidro til at det kom flere barn, som gjorde at flere polske barn begynte i norske barnehager og skoler. Ifølge Statistisk sentralbyrå (SSB, 4. mars 2015) er den polske gruppen fortsatt den største innvandrergruppen i Norge hvor befolkningsprosenten ligger på nesten 14 %, som utgjør 90 962 registrerte innvandrere. Tallet øker til 99 400 hvis vi ser på antallet polske innvandrere og norskfødte barn av polske foreldre samlet (SSB, 4. mars 2015). I 2014 ble antall polakker i Norge sammenlignet med nesten tilsvarende antall innbyggere i Kristiansand kommune (SSB, 4. april 2013).

Norge har lenge vært og er fortsatt et attraktivt land å flytte til for personer som kommer fra krigs- og krisepregete land. Det eldre innvandrermønsteret består av mange minoritetsspråklige grupper som har kommet til Norge på grunn av søk etter beskyttelse (Øzerk, 2008; Godzimirski, 2011). Disse innvanderne har lang oppholdstid i Norge, og i mange tilfeller kan man gå så langt som til besteforeldre som har innvandret til Norge. Deretter blir foreldre og barn født og vokser opp i Norge. I slike tilfeller blir barna betegnet

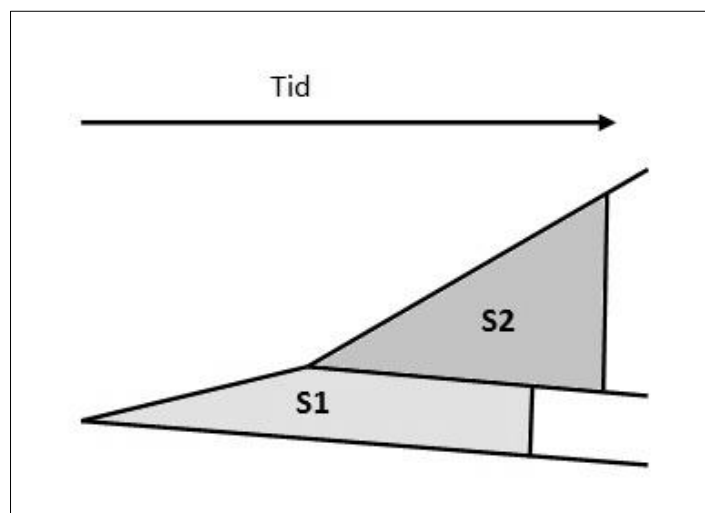
som tredjegerasjonsinnvandrere hvis både besteforeldrene og foreldrene har bodd i Norge, eller andregenerasjonsinnvandrere hvis det bare er foreldrene som har bodd i Norge. Barn født i Norge, vokser opp med to språk og bruker ofte norsk med familie og venner, selv om de kommer fra samme hjemmeland (Sandvik & Valvatne, 2002). Det nyere mønsteret av innvandrere er arbeidsinnvandrere som begynte å komme til Norge i ung voksen eller voksen alder. Dette fenomenet er relativt nytt, med tanke på omfanget av innflytningen, og foreldrene fra disse gruppene er ved flytting til Norge eldre sammenlignet med foreldrene fra det første mønsteret. Barn av denne gruppen var ofte førstegerasjonsinnvandrere siden de kom til Norge sammen med sine foreldre, men dette mønsteret begynner å endre seg, og mange av barna blir også født i Norge. Polske barn boende i Norge kan betegnes enten som første- eller andregenerasjonsinnvandrere, men dette er avhengig av deres fødselsland. Noen ble født i Polen (1.generasjon) og har til og med begynt utdanningen sin der, andre ble født i Norge (2.generasjon) selv om begge foreldrene kommer fra et annet land. Selv om flere polske barn kan betegnes som andregenerasjonsinnvandrere, har foreldrene deres fortsatt mindre tradisjoner i Norge sammenlignet med andre språkgrupper.

Utdanningen i Polen er ganske viktig for å skaffe seg ny kunnskap som vil være nyttig for å finne seg en relevant jobb. I 2012 var det 39,1 % av den polske befolkningen mellom 30 og 34 år som hadde fullført høyere utdanning i Polen. Av disse var 31,9 % menn og 46,5 kvinner. Andel av befolkningen som fullfører høyere utdanning, ligger to plasser over EUs gjennomsnitt, men tallet øker (Forsal.pl). Hos innvandrerfamilier, særlig foreldrene, kan dette vise seg å være litt annerledes, og dette vil bli drøftet i avsnitt 3.1.2.

Etter en reform fra 1999 ble utdanningen i grunnskolingen i Polen forbedret, og ulike instanser begynte å legge større vekt på barnets læring og kompetanse (Pearson Foundation). Undersøkelser gjort av Programme for International Student Assessment (2012), bedre kjent som PISA-undersøkelser, viser at 15 år gamle elever i Polen ligger mellom 5.–9. plass i måling av kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i land som var med i PISA-undersøkelsene. Til sammenligning vipper norske elever rundt gjennomsnittet på plassene 11.–25. Viktigheten og vektleggingen av utdanningen i polske barnehager, skoler og ikke minst hjem kan gi noen interessante utslag i denne oppgaven med tanke på den sosioøkonomiske statusen og boklesing hjemme.

2.2 Subtraktiv og additiv tospråklig utvikling

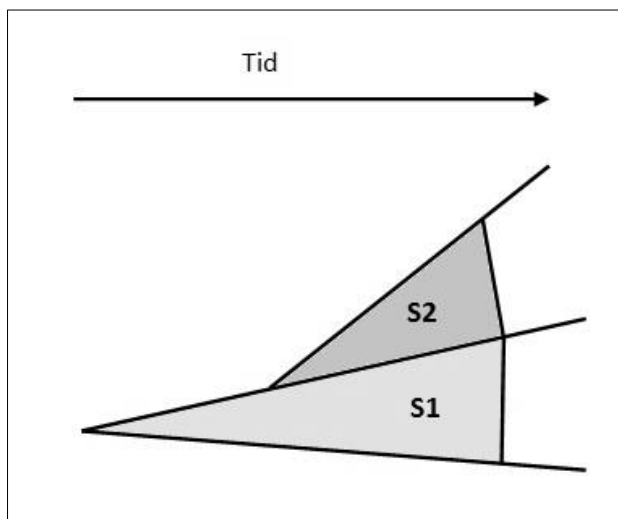
I dette kapitlet blir det redegjort for to teoretiske modeller for mulige tospråklige utviklingsveier – subtraktiv og additiv utvikling. Subtraktiv tospråklig utvikling går ut på at barnet har et bestemt førstespråk (S1) eller morsmål, men på grunn av flytting begynner barnet også å lære seg andrespråket (S2). Etter en viss tid begynner andrespråket å bli brukt i større grad og går på bekostning av morsmålet. Additiv tospråklig utvikling begynner samtidig med den subtraktive, men begge språkene utvikles parallelt i stedet for å gå på bekostning av hverandre. Det ofte rapporterte mønsteret hos minoritetsspråklige barn som har bodd lenge i et annet land, er et språkskifte hvor barna går over fra å snakke S1 til å begynne å prate stadig mer på S2. Dette mønsteret kan føre til subtraktiv tospråklig utvikling hvor utvikling av S2 går på bekostning av S1. Morsmålet blir brukt i mindre grad og vil på et tidspunkt bli borte som en del av deres hverdagsspråk (Øzerk, 2008). Selv om barn egentlig forstår morsmålet sitt, kan det hende at de vil fortsette å snakke norsk hjemme selv om foreldrene forsøker å beholde førstespråket (Sandvik & Valvatne, 2002). Dette betyr også at foreldrene blir nødt til eller selv velger å bruke språket til samfunnet de lever i, i dette tilfelle norsk. Dette illustreres på denne måten:



Figur 1: Subtraktiv tospråklig utvikling

En slik mulig utviklingsvei som den subtraktive tospråklige utviklingen viser til, oppstår i mange minoritetsspråklige familier. Tienda og Mithell (2006, ref. i Mancilla & Kieffer, 2010) tar opp betydningen av å kunne snakke engelsk som andrespråk i USA for å kunne klare seg både i skolesammenheng og i senere arbeidsliv. Mancilla og Kieffer (2010) legger til at

andrespråkstilegnelse ikke trenger å gå på bekostning av førstespråket og være synonymt med førstespråkstop. I stedet for å utvikle en subtraktiv utvikling kan barnet utvikle additiv tospråklig utvikling. I en slik utvikling går ikke andrespråkopplæring på bekostning av førstespråket (Øzerk, 2008) fordi begge språkene utvikles parallelt. Dette illustreres slik:



Figur 2: Additiv tospråklig utvikling

Selv om to språk utvikles parallelt, er det viktig å huske på at denne utviklingen er individuell. Det er en kompleks prosess hvor mange faktorer spiller inn (Øzerk, 2008), og det er store debatter om hvorvidt barnet lærer S2 på grunnlag av tidligere kunnskaper på S1 (Tetzchner mfl. 1993, ref. i Evanshaug & Hallen, 2009).

Selv om begge språk utvikles parallelt i den additive tospråklige utviklingen, er det ikke en selvfølge at begge språk utvikles likt. Et barn som behersker begge språk like godt og bruker begge språk like mye, er et sjeldent fenomen (Wodniecka & Haman, 2013). Ifølge Sandvik og Valvatne (2002) er ikke idealet om balansert tospråklighet reelt. Et barn, til og med en voksen person, er ofte ikke i stand til å beherske to språk like godt. Selv om barnet kommuniserer godt på begge språk, vil man kunne se at noen begreper er bedre utviklet på det ene språket, mens andre vil bli bedre utviklet på det andre språket. Grunnen til dette er ulike begreper brukt i hjemmet og ellers i samfunnet, for eksempel i barnehager eller skoler. I tillegg kan barnet også blande begge språk. Språkblanding betyr at barn putter enkelte begreper fra et språk til et annet (Hagtvat, 2004; Sandvik & Valvatne, 2002), for eksempel fra norsk til polsk. Hagtvat (2004) skriver i sin bok at språkblanding er et vanlig trekk ved språkutviklingen for tospråklige barn. Kunnskapen om barnets kulturelle og språklige bakgrunn kan hjelpe de voksne, både foreldre og andre som jobber med barnet, med å forstå denne språkblanding

og bruke den aktivt i videre arbeid med barnets totale språkutvikling. Bøyesen (1997, ref. i Hagtvet) forteller at en slik kunnskap vil redusere misforståelser og skape gode forutsetninger for språklæring.

2.3 Funksjonell tospråklighet

Som det ble beskrevet ovenfor, er ikke målet med tospråklighet å utvikle begge språk likt, men at et barn skal kunne anvende begge språk på et kommunikativt nivå. Et slikt utgangspunkt definerer Øzerk (2008) med begrepet *funksjonell tospråklighet*. Dette innebærer først og fremst at barnet kommuniserer godt på sine to språk i forhold til familien og samfunnet det lever i. Kommunikasjonen skal være god både skriftlig og muntlig. Å kunne beherske to språk skal ikke bare være et mål. Kommunikativ kompetanse i og på begge språk kan også bli brukt som et middel for at barn kan oppnå positive opplevelser ved sin tospråklighet. Gode kommunikative ferdigheter på samfunnets språk bidrar til at barnet kan lettere tilpasse seg samfunnet rundt selv om det i tillegg tilhører en annen kulturell og språklig gruppe. Dette kan skape positive sirkler. Når barnet føler seg trygt og inkludert i et bestemt miljø, vil det lettere være åpent for språklige input. Deretter øker den språklige kompetansen som videre fører til økende opplevelsesmessig og erfaringmessig utvikling. Funksjonell tospråklighet kan sammenlignes med additiv tospråklig utvikling hvor barnet lærer seg og utvikler begge språk samtidig. Sett i et bredere perspektiv handler også funksjonell tospråklighet om mye mer enn bare selve innlæringen av språket. Det handler om barnets tilhørighet, identitet og positive opplevelser i inkluderende og aksepterende miljø (ibid).

2.4 Betydning av bevaring av morsmålet

Øzerks teori om funksjonell tospråklighet går inn på en rekke viktige faktorer som bidrar positivt i barnets utvikling. Bruk av andrespråket i det landet barnet bor i, er nødvendig for å kunne tilegne seg kunnskaper som samfunnet bidrar med. Bevaring av morsmålet blir praktisert ulikt, men det er også et viktig aspekt i minoritetsspråklige barns liv. Engen og Kulbrandstad (2000, ref. i Sandvik & Valvatne, 2002) fortalte om en finsk gutt, Olav Beddari, som vokste opp i Finnmark, men som etter hvert begynte å gå på en internasjonal skole hvor alt av undervisning foregikk på norsk. Selv om skolen ikke har hatt tilrettelagt undervisningen for minoritetsspråklige elever, klarte han seg bra gjennom skolen, søkte videre

lærerutdanningen og var aktiv bruker av både finsk og norsk. Grunnen til denne positive, tospråklige veien var bevaring av morsmålet og bruk av morsmål som støtte i hjemmet av foreldrene og søsken. Gutten avsluttet fortellingen sin med ”Takket være mitt finske morsmål og min norske utdanning kan jeg kommunisere med hele Norden”. Denne historien peker på de positive sidene som bevaring av morsmålet kan gi.

Sandvik og Valvatne (2002) tar opp viktigheten av bevaring av morsmålet for en bedre kommunikasjon mellom barnet og foreldrene, samt andre familiemedlemmer. God kommunikasjon mellom begge parter kan bidra til en bedre måte å løse konflikter på som videre er en viktig del av oppdragelsen. Denne muligheten er svært viktig i familier som ikke har bodd lenge i det fremmede landet og hvor foreldrene ikke mestrer andrespråket godt nok for å kunne kommunisere flytende med sitt barn. Rydland (2014) skriver at de fleste forskere er i dag enige om at familiene bør bruke det språket de kan best for å støtte minoritetsspråklige barns tospråklig utvikling. Sandvik og Valvatne (2002) skriver også at det er mulig at foreldrene skifter til andrespråket om de kan det godt nok, men de stiller seg også kritisk til et slikt valg. Foreldrene må være bevisste på at valg av andrespråket, som i dette tilfelle blir norsk språk, etter hvert kan bidra til et språkskifte eller subtraktiv utvikling hos barnet. Dette kan videre ha uheldige konsekvenser i form av svekket kommunikasjon ovenfor besteforeldre og andre slektninger. Familiebånd kan på denne måten svekkes.

Portes og Rumbaut (2001, ref. i Mancilla & Kieffer, 2010) diskuterer viktigheten av å kunne to eller flere språk, ikke bare for å opprettholde familieband, men også fordi denne evnen vil resultere i større og bedre økonomiske muligheter i en stadig mer globalisert verden. Norge og mange andre land i verden er preget av et høyt antall minoritetsspråklige barn og voksne. Tallene blir ikke lavere, og det blir mer vanlig å være to- eller flerspråklig. Arbeidsmarkedet har langt tilbake i tid søkt arbeidstakere som snakker ulike språk. Ofte har disse arbeidstakere lært seg disse språkene ved hjelp av språkkurs eller utveksling. I dag er det vanligere at arbeidstakere har tilegnet seg disse språkene på grunn av foreldrenes ulike morsmål eller innvandring til et annet land. Øzerk (2008) beskriver dette fenomenet som ”en reell og aktiviserbar *human kapital* for samfunnet” (s. 126). Å kunne flere språk på kommunikativt nivå bidrar til et bedre samarbeid mellom ulike parter og ikke minst til gjensidig forståelse. Det handler ikke lenger om å kunne et annet språk, men å kunne verdier som tilhører den andre kulturen som språket er knyttet til. Internasjonale dialoger blir stadig oftere benyttet i vår hverdag. Det gir en slags status å være tospråklig.

2.5 Betydning av språkeksponering

Avsnittet over pekte på noen positive sider ved bevaring av morsmål. Bruk av en bestemt språkeksponering i hjemmet påvirker også barnets språkbruk og språkutvikling. Studien av foreldrenes språkeksponering og barns språkbruk gjennomført av de Houwer (2007) bekrefter det mange av studiene i dette feltet undersøker. Barn som vokser opp i et land og bruker to språk vil, ifølge forfatteren, alltid lære seg andrespråket. Den mest vanlige risikoen i minoritetsspråklige hjem er en sakte forsvinning av minoritetsspråket, altså morsmålet, og en økt dominering av majoritetsspråket i barnas hverdag i hjemmet. Forfatteren har undersøkt 1 899 familier fra et nederlandsktalende område i Belgia hvor minst én av foreldre hadde et annet språk enn majoritetsspråket, altså nederlandsk. Utvalget besto av barn mellom 6 til 10 år. Resultatene viser tydelige korrelasjoner mellom forskjeller i språkeksponering i hjemmet og barns forskjellige bruk av morsmålet. De Houwer har delt språkbruksmønstre i følgende kategorier: *1a: to foreldre med morsmål, 1b: én forelder med morsmål og nederlandsk og én bare med morsmål, 2a: begge foreldrene med begge språk, 2b: én forelder med morsmål og én med nederlandsk og 3: én forelder med begge språk og én bare med nederlandsk*. Det mest suksessfulle mønsteret for barnets bruk av morsmål viste seg å være *1a*, hvor begge foreldrene bruker morsmål i hjemmet (96,92 % av barna snakker morsmål). Mønsteret *1b* hvor morsmålet var brukt av begge foreldrene i tillegg til nederlandsk hos én av foreldrene, hadde også ganske høy skår med 93,42 % av barna som snakket morsmål. I begge disse tilfellene hadde familiene bedre enn 9 av 10 sjanser for å oppdra barnet til å snakke flytende morsmål. Mønstrene *2a* og *2b* ga også relativt store sjanser for at barnet skulle lære morsmålet. Variasjonen minsket fra *2a* med 79,18 % barn til 74,24 % i kategorien *2b*. Det minst suksessfulle mønsteret for barnets bruk av morsmål viste seg å være *3*, hvor begge foreldrene snakket nederlandsk og én av foreldrene i tillegg også snakket morsmål (35,70 % barn snakket morsmål). Her var sannsynligheten stor for at morsmålet skulle forsvinne over tiden. Forfatteren mener at resultatene tyder på at språkbruksmønsteret brukt av foreldrene spiller en stor rolle for barns språkutvikling av morsmålet, men hun er klar over at det finnes andre faktorer som for eksempel sosiale påvirkninger som også kan spille en vesentlig rolle i tillegg til det foreldrene forsøker å skape i hjemmet.

En longitudinell studie gjort av Mancilla-Martinez og Lesaux (2011) undersøker også påvirkningen av bestemte språkbruksmønstre i hjemmet på barnets senere vokabularutvikling og peker på betydningen av språkeksponeringen på førstespråket og hvordan dette påvirker

andrespråket. Utvalget består av 180 familier som var innvandrere fra Latin-Amerika med barn i 4,5-årsalder. Barna ble fulgt opp frem til 12-årsalderen. Familiene var bosatt nordøst i Nord-Amerika og hadde en relativt lav sosioøkonomisk bakgrunn. Familiene ble delt i 3 språkgrupper: de som snakket mest spansk, de som snakket like mye av begge språk, og de som snakket mest engelsk i hjemmet. Resultater viste variert språkbruksmønster i utvalget. Det var 75 % mødre og 69 % fedre som snakket mest spansk med barnet. Til sammenligning var det litt over halvparten av barna som snakket spansk med foreldrene. Det vil si at selv om en tredjedel av foreldrene snakket morsmål til barnet, var det færre barn som svarte tilbake på samme språk. Når det gjelder bruk av like mye spansk og engelsk var tallene mer like med 17 % mødre og 13 % fedre og 17 % barn-til-mor og 10 % barn-til-far som brukte dette mønsteret i hjemmet. Bare 8 % av mødre og 19 % av fedre brukte mest engelsk i hjemmet. Til sammenligning var det 29 % barn-til-mor og 34 % barn-til-far barn som også brukte spansk. Sett litt mer nyansert var det alltid flere mødre og fedre som brukte mest spansk i hjemmet enn det barna gjorde, og samtidig var det litt flere barn som snakket mest engelsk i hjemmet enn det foreldrene gjorde. I kategorien like mye spansk og engelsk var tallene ganske like både hos barn og foreldre. Slike ulikheter i språkbruksmønstre var forventet av forfatterne. Mer spennende momenter viste seg ved sammenligningen av det produktive vokabularnivået i engelsk og spansk i de ulike gruppene. Det første som ble undersøkt var de tre språkgruppene og vokabularnivået på engelsk. Her viste resultatene at ved starten, altså ved 4,5-årsalderen, lå barn som brukte mest engelsk høyest i vokabularnivå. Lavere lå gruppen med barn som snakket både engelsk og spansk og lavest lå gruppen som snakket mest spansk. Alle gruppene lå godt under normgrunnlaget på engelsk. Et annet funn i denne studien viser at selv om de to gruppene med blandet språk og mest spansk lå lavere enn det den engelsktalende gruppen gjorde, hadde de gjennom årene hatt signifikant høyere vokabularvekst i engelsk. Det vil si at de tok igjen forspranget til barn som brukte engelsk i hjemmet. Gapet mellom vokabularnivå i engelsk i 4,5-årsalderen og 12-årsalderen hos de barna som snakket mer eller like mye spansk sammenlignet med de som snakket mest engelsk, har blitt redusert med nesten 1 standardavvik. Dette resultatet kan tyde på at bruken av førstespråket spansk ikke så ut til å gå på bekostning av innlæringen av andrespråket engelsk. Det siste resultatet så på de tre språkgruppene og vokabularnivået på spansk. I dette tilfelle, i likhet med vokabularnivået på engelsk, lå alle gruppene mye lavere enn det nasjonale normer for vokabulartesten på spansk var. De barna som brukte mest engelsk, lå mer enn 4 standardavvik under de nasjonale normene. Denne gruppen hadde dermed lavest skår. Deretter kom de to andre gruppene med

like mye og mest spansk, og resultatene deres lå på 3 standardavvik under normalgrunnlaget. Utviklingen i alle tre grupper gikk parallelt gjennom årene, det vil si at forskjellene vedvarte. Forfatterne (ibid) begrunner dette fenomenet med mulige forskjellige mønster av formelt språk som blir brukt av foreldrene. Barn blir eksponert for akademiske begreper på engelsk i barnehagen og skolen uansett hvilket språk som blir brukt i hjemmet. Begreper på spansk blir brukt ulikt i de ulike familiene, og barna blir ikke eksponert for slike akademiske begreper på spansk i barnehagen eller skolen. Vokabulareksponeringen på spansk blir derfor avhengig av voksnes språkbruk i hjemmet. Det er stor sannsynlighet for at barnets akademisk vokabular kunne blitt større hvis familiene hadde hatt høyere sosioøkonomiske bakgrunn.

Oppsummeringsvis kan vi se at den blandet gruppen og den gruppen som snakket mest spansk tok igjen den engelsktalende gruppen i vokabular på engelsk, mens i vokabular på spansk utviklet seg disse gruppene parallelt og forskjellene mellom språk vedvarte. Det vil si at familiens bestemt språkbruksmønster har betydning for vokabularutvikling over tid. Bruk av morsmål har en effekt at barn kommer til å bevare dette språket, men samtidig kan vi også se at bruk av morsmålet ikke går på bekostning av å lære det aktuelle andrespråket. Barn fra denne studien tilhørte lav SØS og denne kunne ha en stor påvirkning på resultatene. Vi må også huske at ingen av ovennevnte studier så på generasjonsaspektet og hvor lenge barna eller familien hadde bodd i USA eller Belgia. Jo lenger foreldrene bor i et annet land, jo større er sjansen for at de også har bedre kunnskaper på det aktuelle andrespråket og bruker det i større grad hjemme med sine barn (ibid). Det er viktig å følge utvikling på morsmål.

2.6 Dynamisk endring i språkbruksmønstre hjemme

Språkbruksmønstre varierer fra familie til familie, også innad i de ulike språkgruppene. Noen familier har ganske klare regler for hvilket språk man skal bruke hjemme, enten det er morsmål, andrespråk eller begge språk samtidig. Noen er mer åpne for det språket barnet selv velger. Selv om foreldrene bestemmer hvilket språk som skal brukes hjemme, kan de ikke være helt sikre på at dette mønsteret vil beholdes over tid. Mancilla-Martinez og Kieffer (2010) viser gjennom sin studie at det språklige miljøet i hjemmet endrer seg med tiden og med generasjoner. Forfatterne gjennomførte en longitudinell studie med 1 538 barn som alle snakket et annet språk enn engelsk hjemme. 92,5 % av barn ble født i USA og 62,3 % av mødrene ble født utenfor USA. Familiene hadde relativt lav sosioøkonomisk bakgrunn. Barna ble fulgt fra barnehage hvor de begynte i 1998 og opp til 8. klasse. Resultatene fra denne

studien viser ustabilitet i frekvensen av språkbruken annet enn engelsk i hjemmet hos utvalget gjennom den tiden undersøkelsene pågikk, altså fra barnehage og opp til 8. klasse. Forfatterne finner tre hovedmønstre i disse endringer. Halvparten av utvalget viste en stabilitet i språkbruksmønsteret. Det vil si at det ikke ble rapportert noen endringer med tanke på språkbruken av morsmål i hjemmet verken hos moren eller barnet. Det andre mønsteret viste at mer enn en tredjedel av utvalget endret språkbruken til mindre hyppig bruk av morsmålet. I dette tilfellet betyr det at bruk av morsmålet i hjemmet begynte å minke og bruk av engelsk begynte å øke i hjemmet. Dette kan også sammenlignes med den subtraktive tospråklige utviklingen. Det tredje mønsteret som lå på ca. 13 %, viste at utvalget brukte mer av morsmålet i hjemmet enn tidligere. Disse endringene varierer og språkbruksmønstre kan forandres over tid, derfor kaller forskere disse endringene i språket for dynamiske. Sandvik og Valvatne (2002) skriver også at slike endringer i språkbruksmønstre er en naturlig prosess i minoritetsspråklige barns liv. Mancilla-Martinez og Kieffer (2010) konkluderer med at pedagoger og forskere bør ha mer forståelse for de ulike endringene innen språkbruksmønstre, og dermed bør ulike språkinnlæringsmodeller være mer nyansert i forhold til slike endringer. I tillegg diskuterer de også viktigheten av at tospråklige barn eller elever ikke kan bli behandlet som om deres språklige ferdigheter i begge språk ikke er tidsendrende. Et mer åpent syn og bevissthet rundt dette kan hjelpe både pedagogene med deres arbeid med tospråklige barn og forskere med deres videre arbeid. Forskere så på resultater fra en longitudinell studie som gikk over noen år, men de antar også at endringene sannsynligvis ville variere mer med større tidsramme og innen eller mellom de ulike generasjonene.

2.7 Språkbruksmønster hos minoritetsspråklige familier på tvers av generasjoner

På grunnlag av ovennevnte undersøkelser kan vi si at språkbruksmønsteret er dynamisk og foreldrenes valg i forhold til språkbruksmønsteret hjemme trenger ikke nødvendigvis å resultere i samme språklig mønster gjennom hele livet hos minoritetsspråklige barn. I tillegg finnes det en faktor som også er relevant og som ble nevnt i liten grad hos Mancilla-Martinez og Kieffer (2011), men som blir beskrevet sjeldnere. Grosjean (1982, ref. i Duursma, 2007) har undersøkt språkbruksmønster hos innvandrere i USA på tvers av generasjoner de tilhørte. Hans deling består av første- og andregenerasjonsinnvandrere. Grosjean mener at førstegenerasjonsinnvandrere, spesielt de som er unge, lærer seg det aktuelle andrespråket for

å bidra aktivt i det sosiale livet i det andre landet de har kommet til. Denne språklige integrasjonen kan føre til reduksjon av det førstespråket. Dette kan også sammenlignes med modellen for den subtraktive tospråklige utviklingen som tidligere ble nevnt. I motsetning til førstegenerasjonsinnvandrere vokser andregenerasjonsinnvandrere opp i mer komplekst lingvistiske miljøer. I slike tilfeller ser Grosjean to mulige utviklingsveier. Den ene, som blir påvirket av foreldrenes tospråklige ferdigheter, resulterer i bruk av bare engelsk hos barnet. Den andre er påvirket av foreldrene som legger større vekt på å snakke morsmålet i hjemmet og dette bidrar til at barnet utvikler mer tospråklige ferdigheter. Den siste muligheten kan sammenlignes med modellen for den additive tospråklige utviklingen. Grosjean har en ganske grov inndeling av hvordan språkbruksmønster kan forekomme. Mancilla-Martinez og Kieffer (2010) bekrefter med sin studie som allerede ble nevnt at det språklige miljøet i hjemmet endrer seg med generasjoner, men de sier også at en endring kan oppstå innad i en og samme generasjon. Selv om et barn snakket et bestemt språk ung alder, kan dette endre seg med tiden. Generasjonsaspektet kan virke relevant for språkbruksmønsteret i familien. Mye av forskningen ser på om foreldrene og barnet er født utenlandsk eller ikke, men færre snakker om selve oppholdstiden, som ut ifra endrede resultater innad generasjonen i noen tilfeller også kan være avgjørende for språkbruken hjemme.

2.8 Søsken og språkbruk

Språkbruksmønsteret brukt av barnet i forhold til foreldrene er som det ble nevnt ovenfor svært viktig for barnets språk. Mer forskning ser i dag også på språkbruk hos søsken. Språkbruk hos søsken ser ut til å variere mer enn det den gjør i forholdet barn–foreldre. Samtaler med søsken ser ut til oftere å foregå på norsk eller begge språk. de Houwer (2007) sin studie så også på betydning av foreldrenes språkbruk og søskenstatus samt barns språkbruksmønster i hjemmet. Resultatene viste at stort sett alle barn i familien brukte likt språkbruksmønster, enten det bare var morsmål, bare nederlandsk eller både nederlandsk og morsmål. Disse resultatene i seg selv ga ikke noen sterke bevis på viktigheten av hvilket språk foreldrene brukte i hjemmet, sammenlignet de ovennevnte resultatene. Studien gjennomført av Mancilla-Martinez og Lesaux (2011) viser at selv om en tredjedel av foreldrene bruker spansk i hjemmet, er det halvparten av andre barn i familien (50 %) som snakket engelsk med utvalgsbarnet, og utvalgsbarnet snakket i stor grad også engelsk med de andre barna (47 %). Det vil si at selv om barn fikk språkeksponering på spansk, var det noen barn som valgte å

snakke andrespråket med jevnaldrende. Karlsen & Lykkenborg (2012) har gjennomført en studie på 67 norsk-pakistanske familier med førskolebarn i Norge hvor en av problemstillingene var å finne sammenhenger mellom barnets plass i søskenflokket og deres språkbruk. Selv om forfatterne ikke fant noen sammenhenger i sin studie, kan vi se et annet spennende moment i språkbruk mellom søsken. Familiene ble delt i følgende språkgrupper: *urdu*, *urdu/norsk* og *urdu/norsk/panjabi*. Her snakket 59 % av barna urdu med sine søsken hvis familien også snakket urdu. Det var veldig få som snakket norsk med søsken (6 %) fra denne språkgruppen. 35 % av barna brukte både norsk og urdu. I gruppene hvor familiene brukte blandet språkbruksmønster, var det flere barn som snakket norsk med søsken. 30 % av barna snakket norsk hvis familien brukte urdu/norsk, og 63 % snakket både norsk og urdu hvis familien også brukte samme språkbruksmønster. Bare 7 % av barna fra denne språkgruppen brukte urdu. Språkgruppen urdu/panjabi/norsk viste at 31 % snakket norsk, 23 % snakket både norsk og urdu, mens bare 8 % av barna brukte urdu i sine samtaler med søsken. Disse tallene viser at språkbruk mellom søsken i en viss grad er avhengig av språkbruken som familien har i hjemmet, men det finnes tilfeller hvor barn snakker mer andrespråk enn det foreldrene gjør. Dette gjenspeiler dynamikken i språkbruksmønstre i minoritetsspråklige hjem.

2.9 Bokstunder som språkstimulerende aktiviteter

Kjennskap til språkbruksmønster i hjemmet kan gi ulike indikasjoner på barnets senere språklige utvikling. Men problemstillinger som omhandler tospråklighet bør ikke bare omhandle hvilket språk som snakkes hjemme, men også i hvilke situasjoner språket blir brukt. Tidlige språkstimulerende aktiviteter kan være avgjørende for barnets senere språkutvikling og dermed også skoleprestasjoner (Aukrust, 2008; Dickinson & Tabors, 2001; Evenshaug & Hallen, 2009; Karlsen, 2014; Sandvik & Valvatne, 2002; Rydland, 2007).

Ifølge Aukrust (2008) er ”talespråkutviklingen i førskolealder en avgjørende ressurs når de [barna] skal lære skriftspråket” (s. 110). Her blir det lagt vekt på alle små skritt fra fonologisk bevissthet, vokabular til mer komplekse samtaleferdigheter. Jo flere ord og forklaringer for betydningen av disse ordene, altså vokabularets bredde og dybde, barnet blir eksponert for, jo rikere blir språket. Dette fører innledningsvis til samtaler mellom barnet og voksne eller barnet og andre barn. Samtaleferdighet er neste steg som er viktig for videre læring. Bøker kan ifølge forfatteren (ibid) brukes som en støtte for kognitivt utvidende samtaler i

barnehager. En slik ressurs kan også bli brukt av foreldrene hjemme. Å se i bøker kan bidra til flere samtaler, mens flere samtaler kan videre bidra til økt vokabular, bredere forståelse, bakgrunnskunnskap og mer læring som barnet sannsynligvis vil bruke videre i andre språkstimulerende aktiviteter. Rydland (2014) skriver om forskerens interesse for slike samtaler ved bruk av bøker. Ved hjelp av bokstunder lærer barnet nye begreper og får erfaring med ulike typer tekster. Selv om barn i barnehagealderen ikke kan lese eller begynner så vidt å lese, kan selve språkaktiviteten ha mye å si for senere språkutvikling (Snow, Tabors & Dickinson, 2001). Siden studien handler om tospråklige barn, kan språkbruksmønsteret i slike aktiviteter også være interessant å se på. Karlsen & Lykkenborg (2012) har gjennomført en studie av 67 norsk-pakistanske familier med førskolebarn i Norge som viser at foreldrene i stor grad bruker morsmål i hjemmet enten det er urdu eller panjabi eller begge deler, men boklesing foregår mye oftere på norsk. Forfatterne forklarer dette fenomenet med tre mulige faktorer. Den ene er foreldrenes lange oppholdstid i Norge, som gjør at foreldrene behersker det norske språket godt og derfor også bruker dette språket i boklesing. Den andre er tilgangen til norske bøker i Norge som er bedre enn tilgangen til bøker på morsmålet. Den tredje faktoren er foreldrenes ønske om å stimulere barna sine på norsk for å få bedre resultater i dette språket.

Sandvik & Valvatne (2002) mener at foreldrene må gjøres bevisste på betydningen av å lese bøker sammen med barnet og anbefales å kjøpe eller låne bøker på morsmålet. Men høyt antall av bøker i hjemmet og boklesing i seg selv er ikke i seg selv tilstrekkelig for en god språkstimulering. Måten foreldrene snakker med barnet på ved bokstunder, er svært avgjørende for utvikling av språk. Gode samtaler hvor voksne bruker et rikt ordrepertoar under boklesingen kan bidra positivt til barnets vokabularutvikling og talespråklig læring. Rydland (2014) referer også til en studie av McCabe og Peterson (1991, ref. i Rydland, 2014) som viser at gode oppfølgingsspørsmål ved barnets 2-årsalder øker dets fortellingsferdigheter ved 3-årsalderen. Samtidig blir måten bokstunder er gjennomført på, i stor grad avhengig også av en annen faktor, nemlig den sosioøkonomiske statusen (SØS). Karlsen og Lykkenborg (2012) sin tidligere nevnte studie så også på sammenhengen mellom SØS og språkaktiviteter. Her fant de en moderat, positiv sammenheng mellom mors utdannelsesnivå og hvor mye foreldrene leste for barna sine på norsk. Sammenhengen ble sterkere etter at den norske utdannelsen til mor ble tatt i betraktning. Curen ten og Justise (2005, i Karlsen, 2014) fant en sammenheng mellom mors utdanning og deres tanker om måten man leser på og betydningen

av å lese for barn. Bokstunder er en krevende prosess, men benyttet på en riktig måte kan det være en viktig ressurs i minoritetsspråklige hjem.

2.10 Fortellinger og utvikling av narrativ kompetanse

Zevenbergen, Haman og Olszanska (2011) skriver i sin studie at det er svært mange forskningsresultater som viser implisitte kulturelle grunner for bestemte praksiser i bruk av narrative fortellinger, men de finner få undersøkelser som svarer på spørsmål om hvorfor mennesker praktiserer narrative fortellinger om fortiden. Forfattere har gjennomført en undersøkelse hvor 43 mødre fra Warszawa i Polen og 42 mødre fra Buffalo i New York i USA med førskolebarn mellom 3 og 5 år har svart på spørsmål om hvorfor de deler narrative fortellinger med sine barn. De polske mødrene har stort sett brukt narrativer om fortiden for å gi forklaringer, bidra med emosjonell hjelp og for at barna lettere kunne koble fortiden med nåtiden. De brukte ofte bilder som støtte i slike fortellinger. Amerikanske mødre hadde andre oppfatninger om narrativer. Disse mødrene brukte narrative fortellinger om fortiden for å hjelpe barnet å huske viktige personer i deres liv, lære ulike moralske historier og øve hukommelsen. Narrativene består ifølge amerikanske mødre av kontekstuell informasjon, har kronologisk rekkefølge og forteller en sann historie. Disse oppfatningene viser ulike synspunkter, men er relevante for å se hva slags tanker foreldrene knytter til narrative fortellinger sammen med barnet. Slike narrative fortellinger kan brukes i hjemmet, i barnehagen eller for eksempel under bokstunder, som ble beskrevet i forrige kapittel, og bruk av slike aktiviteter er betydningsfulle for barnets språkutvikling (Hagtvet, 2004).

Selv om narrative fortellinger kan oppfattes som frie samtaler, enten de blir fortalt av barnet selv eller mellom foreldre og barn, er dette ikke tilfellet, noe som de amerikanske mødrene (Zevenbergen, m.fl., 2011) også har nevnt i sine oppfatninger av hva narrative fortellinger er. Narrative fortellinger er kontekstavhengige (Vagle, Sandvik & Svennevig, 1993) slik at vi faktisk kan produsere narrativer ut ifra en hendelse og disse fortellingene er knyttet til en tidslinje (Hagtvet, 2004). De må også ha en underliggende koherens, altså sammenheng (Hagtvet, 2004; Vagle, m.fl., 1993) slik at det som blir fortalt, blir forstått av språkbrukeren og andre. For å skape en språklig helhet er fortellingene knyttet til komponentstrukturerte narrative skjemaer (Vagle, m.fl., 1993). Forfatterne deler disse skjemaene i følgende komponenter: *sammendrag* (en liten innføring eller parafrase av fortellingen), *orientering* (informasjonen om hvor handlinger foregår), *komplikasjon* (en handling som er verdt å

fortelle), *evaluering* (fortellerens holdninger understreker bestemte deler av historien), *løsning* (utfallet av det som ble fortalt) og *avslutning* (kommentarer som for eksempel ”Og det var det” eller ”Sånn kan det gå”). Forfatterne skriver også at disse komponentene ikke trenger å gå i kronologisk rekkefølge og at historiene ikke alltid inneholder alle komponentene.

Barn kan lære disse narrative skjemaene enten ubevisst ved aktiv bidrag i samtaler eller bevisst ved mer organiserte aktiviteter i for eksempel barnehager eller skoler. Barns narrative ferdigheter er i stor grad avhengig av deres alder og utviklingsnivå. Kjennetegn ved treåringers fortellinger er at de konsentrerer seg om høydepunkter ved en historie, og derfor har en slik historie ikke noen sammenheng. Ved fireårsalderen utvikles bruk av tidsrammer, og barnet setter oftere ulike elementene sammen. Ordet ”så” er et vanlig bindeord. I femårsalderen er barn mer bevisste på makrostrukturer ved en fortelling og disse gjenspeiles i en innledning, handlingselementer og en avslutning (Hagtvet, 2004). Etter femårsalderen bruker barn stadig mer kausale virkninger, altså hvorfor noe er forårsaket av noe annet (Lahey, 1988, ref. i Hagtvet, 2004). Hagtvet (2004) skriver også at førskolebarna har en del vansker når det gjelder fortellinger. Hun tar opp vansker med å ta andres perspektiv, manglende kunnskaper om andres betraktninger av verden og førforståelse og til slutt vansker med å produsere de språklige komponentene som en sammenhengende fortelling er avhengig av. Disse blir utviklet over tid.

Avslutningsvis vil jeg presentere korrelasjonsanalyser beskrevet i Tabors, Roach og Snow (2001). Studien deres skulle undersøke språkmiljø i hjemmet og barns narrative utfall i barnehagen, altså hva barna skåret på et kartleggingsverktøy, *the School-Home Early Language and Literacy Battery-Kindergarten SHELL-K*. Utvalget besto av 74 engelsktalende treåringer fra lav sosioøkonomisk bakgrunn i USA. Barna skulle bli fulgt i tre år fremover. Korrelasjonsanalyser foretatt da barna var seks år gamle, viser sterke korrelasjoner på .40 mellom hjemmestøtte for språk og språklige aktiviteter og den narrative produksjonen. Det vil si at barn oppnådde høyere skår ettersom voksne i hjemme var mer opptatt av å hjelpe barnet i språkutviklingen ved hjelp av ulike språklige aktiviteter. De fantes også korrelasjoner på .28 mellom utvidende samtaler i hjemme og narrativ produksjon. Det vil si at utvidende samtaler hjemme som samtaler under bokstunder, læsespråk i leksituasjoner eller narrative fortellinger ved måltid bidro til økt narrativ produksjon hos barnet. Disse funnene oppsummerer viktigheten av språkstimulerende aktiviteter i hjemmet og deres påvirkning på narrativ produksjon.

2.11 Narrativ produksjon målt ved hjelp av *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN)

Språk er ikke bare et lingvistisk, men også et sosialt fenomen. Derfor blir det noen ganger vanskelig å skille mellom hva som er påvirket av kulturelle input og hva som er påvirket av språklige ferdigheter (Hagtvet, 2004). Å kartlegge narrative ferdigheter hos barn er i seg selv en krevende prosess, og den kan bli enda vanskeligere hvis kartleggingen skal utføres på minoritetsspråklige barn. Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U. og Walters, J. (2012) har utarbeidet et kartleggingsverktøy for narrativer, *Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)*, som er rettet mot barn som bruker to eller flere språk (se avsnitt 3.3). Denne testen kan brukes i form av ulike narrativer, for eksempel fortelling eller gjenfortelling. Det er mulig å undersøke både makrostrukturer som produksjon og forståelse og mikrostrukturer som lingvistiske elementer. I følgende avsnitt blir resultater fra dette kartleggingsverktøyet presentert. *Den narrative produksjonen* er barns fortellinger knyttet til en bildesekvens.

Opacki og Otwinowska-Kasztelanica (2015) undersøkte narrative ferdigheter hos polsk-engelske minoritetsspråklige barn oppvokst i Storbritannia ved hjelp av kartleggingsmaterialet MAIN. Utvalget besto av 36 enspråklige polsktalende barn fra Polen og 31 polsk-engelske tospråklige barn bosatt i Storbritannia. Gjennomsnittlig alder på de enspråklige barna lå på 69.7 måneder og de tospråklige på 66.9 måneder. Målet var for å se om det finnes noen forskjeller i den narrative produksjonen mellom disse språkgruppene og eventuelt på hvilken måte de var forskjellig. Forfatterne jobbet både med fortelling og gjenfortelling, makrostrukturelle og mikrostrukturelle analyser. Resultatene som presenterer produksjonen, viser at tospråklige polske barn i Storbritannia ikke skåret dårligere sammenlignet med deres fortellinger på engelsk eller andre majoritetsspråklige, polsktalende barn. Det vil si at det ikke fantes noen effekt for statusen enspråklig eller tospråklig. Det fantes heller ikke signifikante forskjeller mellom språk – polsk og engelsk. Korrelasjoner av barnets alder i måneder viste signifikante korrelasjoner i forhold til deres produksjon. Det vil si at barnets produksjon av narrative fortellingene økte med alderen. Det ble også rapportert at alle barn hadde mer komplekse historier i gjenfortellingen.

Lignende resultater gjort ved analysen av MAIN finnes i forskning av andre språkgrupper. Kunnari & Välimaa (2014, ref. i Bohnacker, 2014) har undersøkt narrative ferdigheter hos tospråklige barn i Finland. Utvalget besto av 16 simultant tospråklige svensk-finske barn og 16 enspråklige finske barn. Gjennomsnittlig alder lå på 5,8 år. Familiene tilhørte lik, høy sosioøkonomisk status. Disse resultatene, sammenlignet med de ovennevnte, viste heller ingen effekter for språk. Tospråklige barn skåret likt i begge språk i makrostrukturer. Det ble også funnet høyere skår i gjenfortellinger sammenlignet med fortellinger, både i sammensatt skår og komponenten ”indre tilstander”. Fortellende historier er ifølge forfatterne mer krevende enn gjenfortellende, hvor barnet først hører historien fortalt av en voksen og deretter selv skal gjenfortelle den. De legger også til at fortellende historier også kan være mer informative for oss som skal analysere slike data. I fortellinger bruker barna de strategiene de faktisk bruker i hverdagen, mens i gjenfortellinger får de et tidligere støtte fra voksne i form av historien fortalt på forhånd (Gagarina, m.fl., 2012). Det ble også funnet noen resultater som viste at tospråklige svensk-finske barn likt med finske enspråklige barn skåret likt i gjenfortelling, men de fikk litt lavere skår i fortellinger. Frekvensen av språklige komponenter som ”mål” og ”indre tilstander” i historien var relativt lavt, men bruk av disse komponentene viste å ha økende tendens over tid. Stadig økende bruk av begreper samt høyere skår i produksjon kan henge sammen aldersutviklingen som det ble vist i det polske utvalget.

En annen studie utført av Bohnacker (2014, ref. i Bohnacker, 2014) så på narrative ferdigheter hos svensk-engelske barn. Utvalget besto av to aldersgrupper – den ene gruppen besto av 19 førskolebarn ($M = 5,4$ år), den andre av 33 førsteklasinger ($M = 6,7$ år). Alle barn var simultane eller tidlige additive tospråklige svensk-engelske barn som ble regulært eksponert for to språk. Som i de to andre eksemplene ble det heller ikke her funnet noen effekter for språk. Alle barna skåret ganske likt i sine begge språk. Aldersmessig ble det funnet en klar signifikant forskjell for alder mellom 5 og 6–7 år i produksjon. Forskere rapporterte at bruk av komponenter som ”mål” og ”indre tilstander” var relativt lav, men her var det også vist en økende tendens av disse kategoriene. Et spennende funn i Bohnackers (2014) undersøkelser var et stort gap mellom historiens produksjon og forståelse. Det vil si at barn skårer lavere når de skal fortelle historien, men skårer mye høyere når de skal vise forståelsen for historien ved hjelp av å svare på spørsmål. Frekvens av språklige komponenter som *mål* og *indre tilstander* er mye høyere i forståelsesdelen i begge språk. Grunnen til denne forskjellen er sannsynligvis barnets ufullstendig bruk av historieskjemaer. Det ser ut som barn bruker underliggende

historieskjemaer i narrative fortellinger, men disse er nødvendigvis ikke fullt brukt når barna skal fortelle (Shapiro & Hudson, 1991; Trabasso & Stein, 1994, ref. i Bohnacker, 2014).

2.12 Underordnede problemstillinger

Denne studien gjelder barn med polsk som førstespråk og norsk som andrespråk. I løpet av litteraturbearbeidelsen og analysen av datamaterialet gjort på grunnlag av de to overordnede problemstillingene har jeg i tillegg laget noen underordnede problemstillinger. Den ene henger sammen med språkbruksmønsteret i hjemmet og er knyttet til språkaktiviteter som bokstunder mellom foreldrene og barnet. Problemstillingen lyder slik:

Hvilke praksiser knyttet til boklesing rapporterer foreldrene?

Tidlig eksponering for språkstimulerende aktiviteter [her: bokstunder] bidrar som grunnlag for senere språk- og leseferdigheter (Karlsen, 2014) og gode læringsprosesser i skolen (Aukrust, 2008). Begrepet ”praksis” skal i denne sammenhengen undersøke nærmere hvor ofte polske foreldre leser for eller ser i bøker sammen med sine barn og hvilket språk som dominerer under slike aktiviteter. Disse resultatene knyttet til boklesing kan predikere barnets videre språkutvikling. Den andre underordnede problemstillingen er knyttet til barnas narrative ferdigheter og er følgende:

Ser det ut til å være en endring i barnas narrative ferdigheter på polsk knyttet til alder (3-5 år)?

Barnets alder spiller vesentlig rolle på deres utviklingsnivå og ferdigheter. Dette nivået vil variere ut ifra mange individuelle, kulturelle og miljøavhengige forskjeller, men økende alder vil ofte være en predikasjon på utvikling av språklige og kommunikative ferdigheter (Evenshaug & Hallen, 2009). Målet i denne oppgaven blir å undersøke om det finnes forskjeller i narrative ferdigheter hos barna med polsk som morsmål og norsk som andrespråk knyttet til alder og få et innblikk i hvordan disse forskjellene er representert. Resultatene blir presentert med vektlegging av eventuelle endringer, i stedet for utvikling, fordi denne studien er kort og derfor ikke kan undersøke barnas tospråklige og narrative utvikling med alder.

3 Metode og fremgangsmåte

I dette kapitlet blir det redegjort for de metodiske betraktninger som ble foretatt i arbeidet med datainnsamlingen for denne oppgaven. Metodevalget blir beskrevet i hovedtrekk. Deretter blir utvalget, samt familien og demografiske faktorer knyttet til denne gruppen presentert nærmere. Den neste metodologiske delen skal beskrive datainnsamlingsverktøy hver for seg og hvordan disse verktøyene ble forberedt, brukt og analysert. Den siste delen består av metodologiske refleksjoner hvor stikkordene er forskningsmaterialets validitet, reliabilitet og generalisering. I empiriske studier er det viktig å være oppmerksom på etiske refleksjoner. Disse refleksjonene blir diskutert underveis, og andre relevante refleksjoner blir belyst i slutten av kapitlet.

3.1 Valg av metode

Følgende studie består av 44 barn i alderen 3 til 5 år. Barna bor i Norge, men kommer fra polske familier hvor foreldrene har innvandret til Norge. Til sammen utgjør dette 41 familier som har polsk som sitt første familiespråk. Alle foreldrene er født utenfor Norge, og de fleste er polakker.

Som det tidligere ble nevnt, har jeg jobbet som tospråklig forskningsassistent på timebasis for prosjektet. Materialet som jeg kommer til å benytte i oppgaven har jeg fått fra hovedprosjektet. Dette gjelder både telefonintervjuene og språkdataene. Informasjon om språkbruksmønsteret ble samlet gjennom telefonintervjuene. Disse resultatene blir fremstilt på en deskriptiv måte. Det ble forsøkt å foreta korrelasjonsanalyser mellom disse variablene. På grunn av lite variasjon i språkbruksmønsteret ble det ikke funnet noen korrelasjoner. Samtidig kan ikke korrelasjoner i seg selv si noe om årsaker til at noe skjer. Det kan være en tredje variabel som påvirker de to andre slik at resultatene presentert i oppgaven kan fortsatt være svært relevante i ulike sammenhenger.

Informasjonen om barnets narrative ferdigheter ble samlet gjennom kartleggingsverktøyet utarbeidet for tospråklige barn, *Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)*. Det ble lagt vekt på å se på alle barn fra utvalget, i stedet for å velge enkelte case. Noen av MAIN-resultatene vil også bli presentert ved hjelp av deskriptiv tilnærming. Videre ble det

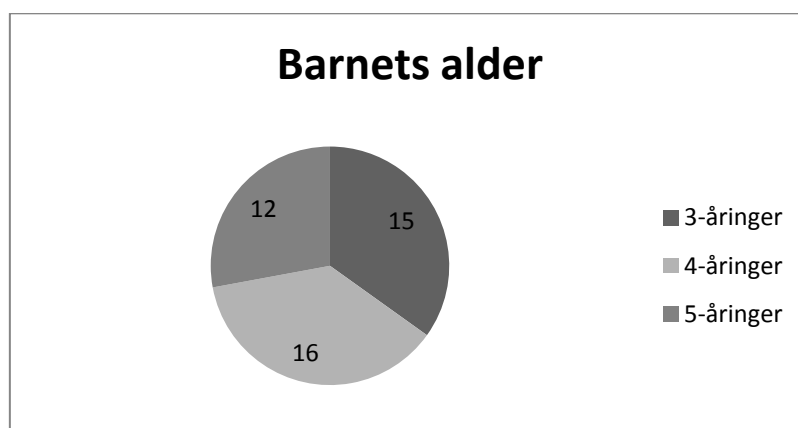
foretatt bivariate korrelasjoner av de ulike delene fra MAIN. Signifikante forskjeller knyttet til alder ble undersøkt ved hjelp av bivariate korrelasjoner og One-way ANOVA-analyser med Post Hoc test. Siden MAIN er relativt nytt, foregår en del av forskningen med bruk av denne testen nå, og derfor finnes det ikke mye vitenskapelige artikler med beskrivelser og resultater ennå. Jeg fikk tilgjengeliggjort noen av resultatene i form av postere og presentasjoner av MAINs medforfattere.

3.1.1 Utvalget

Utvalget som min oppgave er basert på, er minoritetsspråklige barn bosatt i Norge med polsk som morsmål. Hele rekrutteringsprosessen ble gjennomført av prosjektets ledelse.

Utvalgskriteriet var bruk av polsk som *første familiespråk*. Det var til sammen 41 familier som oppfylte kriteriet med bruk av polsk som første familiespråk i hjemmet.

Utvalget besto av til sammen 44 barn, hvorav 3 var søskenpar. Det var 38 familier som gjennomførte telefonintervjuet, det vil si at det mangler informasjon om 3 barn da jeg begynte å analysere dataene. Til tross for manglende data var det mulig å skaffe noen opplysninger (*her*: alder, kjønn) om barna uten å måtte ha gjennomført intervjuene. Av 44 barn var det 19 jenter og 25 gutter. Siden utvalget besto av barnehagebarn, lå barnas alder mellom 3 og 5 år. Aldersfordelingen er følgende: femten 3-åring (34–47 måneder), seksten 4-åring (48–59 måneder) og tolv 5-åring (60–71 måneder). Fordelingen er vist i figur 3:



Figur 3: Barnets alder delt i 3 årsgrupper. N = 43 barn¹

¹ Informasjon om alder hos ett barn mangler.

² Én av mødrene brukte et annet morsmål enn polsk og norsk i samtaler med barnet og er derfor ikke beregnet i

Som vi ser er aldersfordelingen ganske jevnt fordelt. Aldersspredningen er ikke relativt stort, men jo mindre barna er, jo større forskjeller kan vi finne hos de enkelte individene. Vi må ta i betraktning at både utviklings- og språkmessig vil disse barna ligge på ulike nivåer. Slike ulikheter må man regne med ved valg av studier gjennomført sammen med barn.

3.1.2 Foreldrenes bakgrunn og demografiske faktorer

Selv om oppgaven baseres på et utvalg av barn, er det også relevant å se på foreldrenes bakgrunn (*her*: alder ved ankomst og oppholdstid i Norge) og demografiske faktorer (*her*: foreldrenes utdanning og arbeidsstatus). Informasjonen i dette avsnittet ble samlet gjennom opplysninger oppgitt av foreldrene i telefonintervjuet og eventuell tilleggsinformasjon.

Foreldrenes alder ved ankomst til Norge

Mødrene rapporterte at de var mellom 20–39 år da de flyttet til Norge, og fedrene var mellom 19–40 år. Nesten helt like aldersfunn kan vi se i dataene innsamlet fra SSB ved inngangen til 2011 hvor Godzimirski (2011) skriver at litt over halvparten (55 %) av polakkene som har flyttet til Norge på dette tidspunktet var forholdsvis unge. Alderen lå mellom 20 og 39 år, og det var stor overvekt av menn. Selv om mange av de polske foreldrene var ganske unge ved ankomst til Norge, var de fortsatt ikke like unge som foreldrene fra andre språkgrupper som for eksempel norsk-pakistanske familier hvor noen av foreldrene til og med ble født i Norge (Karlsen & Lykkenborg, 2012). Høyest frekvens i ankomst til Norge var mellom 21–30 år. Dette er kanskje en alder hvor mennesker er ferdig med høyere utdanning, begynner å arbeide, skaffer seg nye erfaringer og oppretter familie. Økonomien er svært viktig på dette tidspunktet og mange bestemmer seg for å flytte til andre steder for å skaffe seg bedre jobbmuligheter og dermed forbedre økonomien. Det var relativt få foreldre som kom til Norge fra de yngre (19–20 år) eller eldre (31–40 år) aldersgrupper. Tallene tyder på at alle foreldrene som tilhørte utvalget, var førstegenerasjonsinnvandrere.

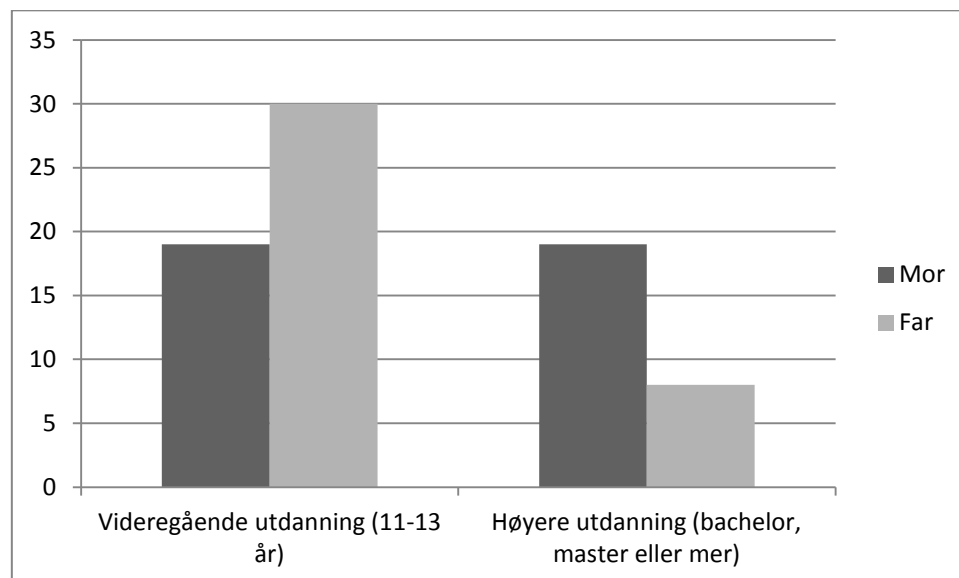
Foreldrenes oppholdstid i Norge

Alder ved ankomst til Norge er svært viktig faktor for språkbruksmønsteret i det polske utvalget, men like relevant kan også foreldrenes oppholdstid i Norge være. Foreldrenes oppholdstid i Norge ser ut til å variere i noen grad. Spredningen på antall år foreldrene har bodd i Norge, varierer fra 1 opp til 13 år. 12 mødre og 10 fedre har bodd i Norge mindre enn

5 år. 21 mødre og 24 fedre har bodd i Norge mellom 6–10 år. Bare 5 mødre og 4 fedre har bodd i Norge mer enn 10 år. Ut ifra barnas unge alder kan man antyde at noen av barna fra utvalget ble født i Polen, mens mange ble født i Norge på relativ kort tid etter at foreldrene har flyttet til landet. Det vil si at noen av barna kan være førstegenerasjonsinnvandrere hvis de har flyttet til Norge sammen med foreldrene sine, mens andre kan være andregenerasjonsinnvandrere hvis de ble født i Norge etter at foreldrene flyttet inn.

Foreldrenes høyest avsluttede utdanning

Foreldrenes høyest avsluttede utdanning ble inndelt i to kategorier: *videregående utdanning* som tilsvarer 11–13 år med utdanning, og *høyere utdanning* som omfatter bachelor, master eller mer. Figur 4 viser foreldrenes høyest avsluttede utdanning:



Figur 4: Høyeste avsluttede utdanning. N = 38 mødre, 38 fedre.

Figur 4 viser at utdanningsnivået hos mødre er jevnt fordelt med halvparten (19 mødre) som har avsluttet utdanning på videregående nivå, og den andre halvdelen (19 mødre) som har avsluttet en form for høyere utdanning. Tallene hos fedre viser større variasjon. Det er en større andel av fedrene som har avsluttet utdanning rett etter videregående skole. Alle 30 fedre har avsluttet utdanning på videregående nivå, mens 8 har oppnådd høyere utdanning.

Foreldrenes arbeidsaktivitet

25 (66 %) mødre rapporterte at de var i arbeid, mens 13 (34 %) mødre ikke var det. Som tilleggsinformasjon har de fleste mødrene, som ikke var i jobb mens intervjuet ble

gjennomført, oppgitt graviditet eller mammapermisjon som hovedgrunn. 37 (97 %) av 38 fedre som ble intervjuet, har rapportert at de var i arbeid. Av oppgitt tilleggsinformasjon kan man konkludere med at mødrene jobbet i stor grad i barnehagesektor, mens fedrene arbeidet med mer praktiske arbeid som rørleggere eller elektrikere. Fedrenes yrkesstatus henger i dette tilfelle sammen med den yrkesfaglige utdanningen på videregående nivå.

3.2 Telefonintervju med foreldre i språkprosjektet

Nødvendig informasjon om barnet og familien samt språkbruksmønsteret i hjemmet ble samlet gjennom et ”telefonintervju med foreldre” som var utviklet av lederne i Språkprosjektet. Bruk av intervjuer er ifølge flere forfattere (Meeuwisse, m.fl., 2010, Hellevik, 2011), den mest anvendte metoden innenfor sosiologi og statsvitenskap. Jeg har fått bruke noen deler av telefonintervjuet som ble benyttet i forskningsprosjektet.

Telefonintervjuet var et strukturert intervju hvor foreldrene skulle velge mellom ulike fastlagte svaralternativer. Noen få spørsmål hadde også åpne svaralternativer. Alt av eventuell tilleggsinformasjon som ble oppgitt spontant av foreldrene i løpet av telefonsamtalen, ble notert på siden. Selv om foreldrene snakket utover det de ble spurt om, kunne denne tilleggsinformasjonen bidra til å hente ut annen verdifull informasjon av intervjuet. Den originale versjonen av telefonintervjuet var en norsk versjon, men hovedtanken med dette intervjuet var å ta hensyn til informantenes kulturelle og språklige bakgrunn og gi dem muligheten til å kunne snakke eget morsmål. Dette økte sikkerheten for at spørsmålene ble forstått og at foreldrene gjennomførte intervjuet i trygge rammer.

3.2.1 Opplæring og forberedelser

I begynnelsesfasen har jeg fått en grundig gjennomgang av telefonintervjuet sammen med prosjektlederne. Jeg fikk lese gjennom intervjuet nøye og ble deretter forklart hvordan et slikt telefonintervju skulle gjennomføres. Eventuelle spørsmål skulle stilles til prosjektlederne dersom jeg hadde behov for det. Siden intervjuet besto av strukturerte spørsmål og oppgitte svaralternativer, ble jeg bedt om å legge vekt på å lese opp det som sto på arket for foreldrene. En av mine arbeidsoppgaver i forskningsprosjektet var å oversette spørreskjemaet til polsk. I tillegg til selve intervjuet fikk jeg også et ark med ulike opplysninger om prosjektets innhold, gjennomføring og resultater, slik at jeg kunne formidle dette videre hvis foreldrene skulle lure

på noe. Etter noen av de første telefonintervjuene ble jeg bedt om å få snakke med prosjektlederne om gjennomføringen av intervjuet hvor jeg også kunne stille eventuelle spørsmål. Etter noen få samtaler kunne jeg gjennomføre intervjuene alene på grunn av økt trygghet i forhold til dets innhold og gjennomføring.

3.2.2 Gjennomføring

Telefonintervjuer ble gjennomført av meg på Institutt for pedagogikk. Forskere bruker stadig mer telefonintervjuer for å spare tiden på å reise, og det er lett å nå personene via dette mediet. I tillegg er det større sjanser at foreldrene svarer på spørsmål via telefon enn hvis intervjuet skulle blitt sendt i posten (Hellevik, 2011). Uwe Flick (2006, i Meeuwisse, m.fl., 2010) mener også at i denne type intervju kommer respondentens meninger og synspunkter frem på en bedre måte. Noen av utfordringene i gjennomføring av telefonintervjuet er å skape et holdbart og troverdig forhold mellom meg som intervjuer og foreldrene som respondenter (Kvale, 2009, i Meeuwisse, m.fl. 2010). For å skape trygge rammer og troverdighet har jeg valgt å begynne samtalen på polsk hvor jeg innledningsvis forklarte hvor jeg ringer fra og hvordan et slikt intervju kommer til å foregå. Ut ifra egne observasjoner ser det ut som dette valget var ganske nyttig med tanke på å gi informasjon om prosjektet på et språk familiene kan mest. Deretter fikk foreldrene mulighet til å velge hvilket språk de ville snakke på. Alle ville fortsette å snakke på polsk. Det ble gitt informasjon om taushetsplikten som jeg hadde i forbindelse med dette prosjektet og bruk av sensitive opplysninger. "Forskningens sentrale forpliktelse er streben etter sannhet" står det oppført i Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2006, s. 8). Forskere, og som i dette tilfellet jeg som masterstudent, bruker ofte empiriske undersøkelser for å søke etter svar på ulike spørsmål eller hypoteser basert på en reel situasjon. Forskere og studenter vil bidra til å øke kunnskapen innen et bestemt felt som videre vil bidra til å hjelpe med å utarbeide ulike tiltak. Selv om utgangspunktet er å gjøre det beste ut av materialet vil dette materialet basere seg på uttalelser og oppgaver gjort av mennesker – både barn og voksne. Det stilles store krav til etiske refleksjoner rundt måten informantene blir ivaretatt. Foreldrene ble informert om at deltakelsen i dette intervjuet var frivillig og at de kunne hoppe over noen spørsmål om dette var ønskelig. Telefonintervjuet tok omtrent 10–15 minutter, og tiden var avhengig av antall eventuelle tilleggsinformasjoner. Jeg var fleksibel på tidspunkter for å prate med foreldrene, noe som gjorde at de kunne be om et annet tidspunkt om de var opptatt da jeg ringte. Noen av

foreldrene gjennomførte intervjuet med en gang, andre hadde avtalt et annet tidspunkt for å kunne svare mest nøyaktig i ro. Spørsmålene ble lest opp og svaralternativer oppgitt. Foreldrene som var usikre på valgalternativer, ble bedt om å forklare hva de mente slik at jeg kunne plassere svaret i det feltet som var mest relevant. Avslutningsvis ble foreldrene takket for deres bidrag i prosjektet. Det generelle uttrykket etter gjennomføringen av telefonintervjuet var at foreldrene var villige og åpne for gjennomføringen av denne type intervju. Mange viste stor interesse for prosjektet og ville bidra med så mye informasjon som mulig. Alle svarte på alle spørsmål. I tillegg til spørsmål stilt av meg, har de også frivillig kommet med mye tilleggsinformasjon om språkbruken hos barnet eller familien.

3.2.3 Analyse

Telefonintervjuene med foreldrene ble kodet i et statistisk program, *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*. Jeg fikk en mal for hvordan dette skulle gjøres, men kunne etter hvert tilpasse malen til min oppgaves behov. Deretter ble dataene analysert ved hjelp av deskriptive analyser, bivariate korrelasjoner og krystabeller. Resultater som er relevante for problemstillingene blir beskrevet og presentert ved hjelp av figurer i kapittel 4. Tilleggsinformasjon som ble oversatt fra polsk til norsk, blir i samme avsnitt presenteret nøyere for å få bredere bilde av språkbruksmønsteret hos det polske utvalget.

3.3 Narrativ test: Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)

Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) er et narrativt kartleggingsverktøy. Dette verktøyet blir brukt til å kartlegge narrative ferdigheter hos barn som bruker to eller flere språk fra fødselen av eller fra ung alder. Den kan brukes på barn fra 3 til 10 år. MAIN består av en bilderekke eller bildesekvens med tre bildeepisoder. Bildesekvensen som ble brukt i det polske utvalget het *Fugleungene* og ble delt i følgende episoder: *Episode 1: Fuglemoren*, *Episode 2: Katt*, *Episode 3: Hunden*. ”Fugleungene” forteller om en fuglemor som hadde to sultne fugleunger i fugleredet. Etter at fuglemoren fløy bort for å finne noe spise, kom det en sulten katt som ville spise fugleungene. Da fuglemoren kom tilbake så hun ikke katten og begynte å mate den ene fugleungen. I mens har katten klatret opp i treet for å stjele den andre fugleungen. Da kom det en modig hund som så hva

katten ville gjøre og bestemte seg for å stoppe katten ved å dra den i halen. Han dro ned katten og jaget den bort. Bildesekvensen ble delt i seks bilder som er brettet sammen i tre slik at barnet først kan se to bilder (en episode), så brette ut to til (to episoder), og til slutt brette de to siste (alle tre episoder). Tre like bildesekvenser med ”Fugleungene” blir lagt i tre like konvolutter slik at barnet i startfasen kan velge seg en av konvoluttene og få se på bildesekvensen med historiefortellingen. Valgmuligheten av bildefortelling i en av konvoluttene bidrar til at barnet tror at testlederen ikke vet hvilken historie som dukker opp, og barnets fortelling blir derfor mer utfyllende. Dette kontrollerer også for effekter av felles kunnskap (Gagarina, m.fl., 2012). I tillegg kan valgmuligheter bidra positivt på barnets selvbestemmelse og medvirkning, og ikke minst være mer lekepreget, selv om konvoluttene inneholder samme historie. MAIN måler narrative ferdighetene, altså produksjon av en historie og barnas forståelse. Metoden har tre ulike design for hvordan testleder kan bruke verktøyet. Den ene muligheten er at barnet forteller historien, den andre er at barnet gjenforteller historien etter å ha hørt testlederen fortelle historien, mens den tredje går ut på at barnet forteller historien etter å ha hørt på en annen historie fra testlederen, som fremstår som en modell for historiefortelling. Jeg brukte den første, rent produktive versjonen som gikk ut på å få høre hva barna kan fortelle uten å ha hørt historien på forhånd. Den narrative testen MAIN består av to deler – del I: produksjon og del II: forståelse. Begge delene kartlegger makrostrukturer i fortellingen, ikke språklige mikrostrukturer (Gagarina, m.fl., 2014). Produksjonsdelen er delt i følgende underkategorier: A. Historiestrukturen; B. Strukturell kompleksitet og C. Indre tilstander (IST). De tre delene blir videre presentert i avsnittene nedenfor.

3.3.1 MAIN – Del I: Produksjon

A. Historiestrukturen

Den første underkategorien, ”historiestrukturen”, måler barnets ferdigheter i narrative fortellingen og hvordan barnet bygger opp historien. Hver episode består av to bilder som er delt i følgende struktur: IST som starter hendelse – mål – forsøk – utfall – IST som reaksjon. Barnet kan oppnå høyest poengskår ved å fortelle noe om hver eneste del av strukturen, ikke nødvendigvis i den rekkefølgen som er oppgitt. Totalt skår for denne underkategorien er 17 poeng (Gagarina, m.fl., 2012).

B. Strukturell kompleksitet

Den andre underkategorien, ”strukturell kompleksitet”, måler ikke bare selve strukturen i fortellingen, men også hvorvidt den er kompleks. Jo flere poeng barnet får for de delene som ble nevnt i historiestrukturen (A), jo større er sjansen for å få en fullstendig sekvens som består av mål (Goal) – forsøk (Attempt) – utfall (Outcome), altså en fullstendig GAO episode. For eksempel hvis alle tre delene G, A og O henger sammen og barnet får 1 poeng på hver del, vil dette resultere i 1 poeng gitt i en fullstendig strukturell kompleksitet GAO. Analysen av denne kompleksiteten kan undersøke barnets nivå av narrativ utvikling og kan sammenlignes på tvers av språk (Gagarina, m.fl., 2014). Som resultat kan barnet vise tre utfall. Det første er bare sekvenser (uten mål (G)), det andre er ufullstendige episoder (med mål (G), men uten forsøk (A) eller utfall (O)), mens den tredje er en fullstendig episode som inneholder alle tre delene – GAO. Det er mulig å få tre fullstendige episoder som gir 1 poeng hver, totalskår for fullstendig episode gir altså 3 poeng.

C. Indre tilstander (IST)

Den tredje underkategorien er ”indre tilstander” (IST). IST blir brukt til å skåre antall indre tilstander, altså egenskaper, som barnet fortalte om karakterene fra bildefortellingen. IST inkluderer perseptuelle begreper (f.eks. se, høre, føle og lukte), fysiologiske begreper (f.eks. tørst, sulten, sliten, sår), bevissthetsbegreper (f.eks. i live, våken, sover), følelsesbegreper (f.eks. trist, glad, sint, bekymret, skuffet), mentale begreper (f.eks. vil, tror, vet, glemme, bestemme, tro, lur på, han / lage en plan), lingvistiske verb / verb av si / fortelle (f.eks. si, kalle, rope, advare, spør) (Gagarina, m.fl. (2012). Totalskåren er ubegrenset fordi bruken av IST kan variere fra barn til barn.

3.3.2 MAIN – Del II: Forståelse

Etter at barnet ble ferdig med å fortelle bildefortellingen, altså del I produksjon, skulle testlederen gå videre til del II – forståelse. Målet er å kartlegge barnets forståelse av bildefortellingen ved å stille strukturerte spørsmål knyttet til bildene. Her skulle hele historien bli brettet ut, og testlederen kunne peke på de bestemte bildene for å gjøre det klart for barnet hvilket bilde spørsmålet handler om. Forståelsesdelen ble brukt som et viktig supplement fordi mange av barna kan vise ganske like produksjonsstrukturer, men kan likevel vise ulike forståelsesrammer for historien (Gagarina, m.fl., 2012). Forståelsesdelen kan også bli brukt

for å gi muligheten til å vise forståelsen for makrostrukturer i historien, selv om barnet kanskje ikke skåret høyt i del I. Produksjons- og forståelsesdelen er to separate deler, og derfor var det ikke lov å tildele ekstra poeng i del I hvis barnet brukte flere av de strukturelle delene (IST som starter hendelse – mål – forsøk – utfall – IST som reaksjon) i del II. Riktige svar ga 1 poeng, feil svar ga 0 poeng. Totalskår for denne delen var 10 poeng.

3.3.3 Opplæring og forberedelser

I begynnelsesfasen har jeg og andre masterstudenter, som skulle bidra som minoritetsspråklige forskningsassistenter, fått en grundig testopplæring av prosjektlederne. På møtet gikk vi gjennom kartleggingsmaterialet og dets retningslinjer. Vi ble også advart om ulike fallgruver og setninger eller ord som vi ikke kunne si for å unngå ledende spørsmål. Selv om oppgaven min var å teste på polsk, gikk vi gjennom alt kartleggingsmaterialet på vårt fellesspråk – norsk. Deretter skulle alle minoritetsspråklige forskningsassistenter prøve ut verktøyene på hverandre. Eventuelle spørsmål skulle stilles til prosjektlederne dersom vi hadde behov for det. Etter opplæringen har jeg fått med meg alt av kartleggingsmaterialet på mitt morsmål for å kunne gå gjennom det alene eller sammen med de andre masterstudentene som var knyttet til prosjektet. Dette bidro til at jeg ble mer kjent med og tryggere på kartleggingsmaterialet. Ved behov for mer informasjon eller usikkerhet knyttet til selve materialet eller dets gjennomføring ble jeg bedt om å kontakte prosjektlederne på telefon.

3.3.4 Gjennomføring

Det ble gjennomført språkoppgaver på polsk med 35 barn. Det polske utvalget brukte bildefortellingen *Fugleungene* på polsk. En annen bildefortelling fra MAIN ble brukt på norsk, men dette er ikke med i min oppgave fordi oppgaven min undersøker bruk av morsmål. Jeg har testet polske barn på polsk i barnehager som barna gikk i for å skape trygge rammer. Kartleggingen ble gjennomført i separate rom som barna kjente til enten det var på avdelinger eller andre rom hvor barna pleide ofte å gå til. Tidsbruken varierte i stor grad på grunn av barnas personlighet, språklig aktivitet og ulike trygghetsforhold overfor nye personer og situasjoner. De fleste barna var ivrige til å kommunisere med meg og svare på spørsmål. De syntes det var morsomt å prate på polsk og samarbeidet godt. Noen andre var sjenerte til å kommunisere med meg, men ivrige etter å svare på spørsmål eller motsatt. Noen få barn var for sjenerte til å kommunisere med meg og var ikke særlig ivrige etter å svare på spørsmål. I

tilfeller hvor barn ikke var sikre på meg, har jeg brukt lengre tid på å bli kjent, prate litt fritt med barnet og forklare at vi skal gjøre noen oppgaver sammen. I de fleste tilfellene ble barna tryggere og samarbeidet fint. De få barna som var ganske usikre på meg som en ny person, fikk mulighet til å være med inn på rommet sammen med en kjent voksen fra avdelingen eller en venn. Dette gjorde at barnet var villig til å bli med meg og gjennomføre oppgaver. Denne muligheten ble benyttet bare i tre tilfeller og det ser ikke ut som den har påvirket barnets svar i stor grad.

Selve testen for det polske utvalget besto av tre like bildefortellinger som inneholdt seks bilder som skulle brettes ut. Bildesekvensene ble lagt i tre konvolutter, og barnet ble bedt om å velge en av dem. Etter å ha tatt ut bildefortellingen blir barnet bedt om å brette ut hele historien uten å vise det til testlederen. Da barnet ble ferdig å se på hele bildefortellingen, brettet testlederen de tilbake igjen slik at barnet fikk se bare ett bildepar, altså bildene 1 og 2. Barnet ble bedt om å fortelle historien om begge bildene (1 og 2) som ble brettet ut. Etter at barnet ble ferdig med fortellingen, ble det oppfordret til å brette det neste bildeparet (3 og 4). Nå kunne barnet se bilder 1–4. Slik gikk det frem til alle tre bildepar var brettet ut (1–6). Under denne kartleggingen var det, ifølge retningslinjer, viktig å be barnet om å fortelle historien og avstå fra å stille ledende spørsmål ”for å ikke forstyrre eller påvirke barnets fortellestemme og hindre bruk av ufullstendig setning” (Gagarina, m.fl. 2012, s. 1). Barnas fortellinger ble tatt opp på lydbånd for å kunne transkribere og analysere dem i etterkant av kartleggingen.

3.3.5 Analyse

I del I skulle testlederen høre på historien mens barnet fortalte. På forståelsesdelen kunne testlederen i tillegg notere svarene i protokollen. Lydopptaket gjorde det lettere å kunne analysere samtalen i etterkant og spesielt når barnet pratet raskt, mye eller uforståelig. Jeg kunne høre på lydopptaket ubegrensede ganger ved analysen. Lydbåndet bidro til en enklere testsituasjon både for testlederen og barnet. Noen av barna var interesserte i diktafonen på begynnelsen av kartleggingen, men mistet dette fokuset etter at bildefortellingen ble tatt frem av testlederen. Informasjon fra lydopptakene ble brukt til transkribering av teksten fra en muntlig til en skriftlig form. For meg var det naturlig å transkribere datamaterialet først på polsk og så oversette det til norsk. Resultatene ble kodet i forhold til MAIN-manualen og

videre analysert med bivariante korrelasjonsanalyser og One-way ANOVA analyse med Post Hoc test i SPSS programmet.

3.4 Metodologiske refleksjoner

3.4.1 Validitet

Validiteten er betegnelse på gyldighet, altså om testen måler det som var ment å måles ut ifra en tidligere oppgitt problemstilling. Validiteten undersøker også om innsamlede data er relevante for problemstillingen (Hellevik, 2011).

Indre validitet

Meeuwisse (m.fl., 2010) forteller at forskningsmetoder som for eksempel telefonintervjuer hvor forskere samler inn data om menneskers livsvilkår, krever høy grad av etisk bevissthet. Telefonintervjuet ble utarbeidet av forskningslederne, og jeg gjennomførte intervjuene i henhold til retningslinjer utarbeidet av prosjektlederne. Strukturert telefonintervju er en av de mest kjente metodene i sosialvitenskapelig forskning på grunn av sine positive sider, som allerede nevnt (se avsnitt 3.2.2), men denne metoden kan også ha negative sider som kan svekke validiteten. Sett generelt på de strukturerte spørsmålene i intervjuet spør de direkte om de temaene som er ment å måles. Validiteten i selvrapportering er i stor grad avhengig av foreldrenes svar som forskere alltid skal stille seg kritisk til. Foreldrene kan på forhånd ha laget seg noen tanker rundt prosjektet og dets tema, og derfor kan noen av svarene være relatert til det foreldrene tror er ønskelig som svar i forhold til prosjektets resultater. Andre foreldre kan tro at de svarer mest mulig sant, selv om svarene kan bli preget mer av deres egentlige forventninger til hverdagen enn hvordan situasjonen faktisk er. Noe informasjon kan være skjult, annen overdrevet. Til tross for slike fallgruver ser det ut til at foreldrene fra dette utvalget har gitt valide svar. Denne slutningen trekker jeg på grunnlag av at mange av foreldrene har gitt uttrykk for at de er interesserte i prosjektet og har ytret ønske om å ville gi mest mulig nøyaktige svar. Ikke minst handlet intervjuet om deres barn, og dette kunne øke foreldrenes troverdighet. En annen faktor som støtter intervjuets validitet, er at mange av svarene kom umiddelbart og kan derfor bli tolket som mer troverdige. Den tredje faktoren

som støtter deres validitet, er at foreldrene spurte om dypere forklaring om noen av spørsmålene virket uforståelige eller beskrev svaret sitt mer nøyaktig hvis det var vanskelig å plassere innen de oppgitte svarmuligheter. Deretter kunne jeg plassere dem i riktig felt etter å ha fått kjennskap til hva foreldrene egentlig mener. Et kritisk blikk kan rettes mot et av spørsmålene fra telefonintervjuet i min oppgave. Spørsmålet skulle kartlegge språkbruksmønsteret i forhold til familievenner. Resultater fra dette spørsmålet trenger nødvendigvis ikke å vise det faktiske språkbruksmønsteret hos minoritetsspråklige barn. Resultatene kan i stor grad være avhengige av hvem foreldrene møter i fritiden, altså om språkbruken til barnet er mer kulturelt preget. Hvis foreldrene møter norske venner, så snakker barnet norsk, hvis vennene er polske, snakker barna oftest på polsk, er de fra et annet land snakker barna enten på norsk eller på et annet morsmål.

Kartleggingsverktøyet Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) har vært utarbeidet nøye av forfatterne (Gagarina, m.m.fl., 2012) hvor målet var å skape et verktøy som måler barnets narrative ferdigheter. Testen har også gått gjennom en omfattende valideringsprosess (Bohnacker, 2014). Dette verktøyet tilfredsstiller normer i forhold til alder og språk som mitt utvalg baserer seg på. MAIN er oversatt til mange språk, også polsk og norsk, så jeg kunne bruke begge deler til forberedelse og skåring. Jeg brukte den polske versjonen til selve gjennomføringen. MAIN er ikke normert ennå, men ifølge retningslinjene kan dens standardiserte prosedyrer bli brukt til evaluering, intervensjon og forskningsmål (Gagarina, m.fl. 2012). Narrativ formidling gjør at vi kan undersøke mange språklige aspekter i svært naturlig kontekst (Gagarina, m.fl., 2012). Selve formen – bildesekvenser – er egnet for barn. Bildene er oversiktlige og fargerike, noe som gjør at barna raskt blir interesserte i innholdet og engasjerte i å fortelle. Jeg opplevde aldri at barna ikke ville se på bildefortellingen, heller ikke de som virket sjenert i begynnelsen. Bildefortellingen *Fugleungene* som ble brukt i det polske utvalget, inneholder kjente og høyfrekvente ord for barn i barnehagealder både i Polen og Norge. Eksempler er dyrearter som *fugl*, *fugleunger*, *mark*, *hund* og *katt*. Kjennskap til navn på disse dyreartene gjorde at barn kunne fritt fortelle historien og hendelsene i stedet for å tenke mye på grunnleggende begreper. Forfatterne (Gagarina, m.fl., 2012) skriver i manualen at bildene ble endret flere ganger for å skape mest mulige ønskede resultater og at valg av dyrearter også var nøye tenkt over slik at de var gjenkjennelige for barn fra ulike land. Slik kulturell bevissthet gjør testen mer valid. Kartleggingsverktøy som ble brukt i denne oppgaven, blir derfor sett på som valide med tanke på problemstillingen.

Ytre validitet

Ytre validitet ser på hvorvidt resultatene kan generaliseres og brukes overfor resten av populasjonen (Lund, 2002). I denne oppgaven kan den ytre validiteten bli svekket på grunn av to ting. Den ene er individhomogenitet. Polske familier ser ut til å ha ganske lik sosioøkonomisk status og språkbruksmønster. Dette gjør gruppen svært homogen. Til tross for denne homogeniteten hos foreldrene som gir visse grunnlag for barnets utvikling, er det fortsatt barn som er hovedutvalget. Barna viste mer varierte mønstre enn sine foreldre, og derfor blir ikke denne gruppen så homogen. Den andre grunnen som kan bidra til svekkelse av ytre validitet, er ikke-representative individutvalg. Barnehagene og foreldrene som skulle delta i forskningsprosjektet ble kontaktet av forskningsledelsen, men selve deltakelsen var avhengig av foreldrene. Det vil si at foreldrene har gått gjennom selvrekruttering hvor de selv valgte om de ville delta eller ikke. Det finnes en usikkerhet knyttet til hvorvidt utvalget er representativt for populasjonen på grunn denne selvrekrutteringen. Foreldrene som var bevisste på og interesserte i prosjektet kunne takket ja, mens det finnes sannsynligheter for at noen med interessante tilfeller og situasjoner har takket nei.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabiliteten er betegnelse på sikkerheten og nøyaktigheten knyttet til målingen som ble utført av testlederen. Jo større reliabilitet, jo mer nøyaktig er testen utført av testlederen. (Hellevik, 2011).

Som nevnt i avsnitt 3.3.3. har prosjektledelsen sørget for god opplæring og gjennomgåelse av kartleggingsmaterialets innhold. Selv har jeg gått gjennom retningslinjene og materialet grundig, og jeg øvde på å teste alene før jeg brukte kartleggingsmaterialet på barn. Ved selve gjennomføringen fulgte jeg manualen godt før jeg begynte å huske det utenat. Jeg har forsøkt å gjennomføre kartleggingen så nøyaktig som mulig. Å sette skårer var mer vanskelig enn utføringen, særlig ved bruk av MAIN, men ved alle usikkerheter har jeg hatt løpende diskusjoner med prosjektledelsen hvor vi gikk gjennom mine tolkninger. Vi var i stor grad enige med mine tolkninger som bidro til at jeg ble mer sikker på måten jeg skåret på.

Selv om jeg prøvde å gjennomføre telefonintervjuer og MAIN-testen så nøyaktig som mulig, er det mulig at det har oppstått noen tilfeldige feil. Med tilfeldige feil menes alt det ukontrollerbare for meg som testleder. Det kan være alt fra den generelle dagsformen til både

barn og foreldrene, deres personligheter – om de er mer eller mindre åpne for slike situasjoner, dagens opplevelser som kunne ha påvirket svarene eller for eksempler miljøet rundt. Med miljøet menes det for eksempel om foreldrene muligens var på jobb mens de svarte på spørsmål knyttet til telefonintervjuet, og at dette kunne bidra til en del forstyrrelser i løpet av intervjuet. Samme kunne ha vært tilfellet ved testing av barna hvor de ble distraheret av lyder fra avdelingen eller andre barn som forstyrret.

3.4.3 Andre etiske refleksjoner

Den polske gruppen, som alle andre minoritetsspråklige grupper, betegnes av Forskningsetiske komiteer (2006) som utsatte minoritetskulturer. I en slik forskning skal forskere være varsomme med bruk av begreper eller uttalelser som gir et generaliseringsgrunnlag. Mitt bidrag som minoritetsspråklig forskningsassistent har ført til økt trygghet hos voksne innen den polske gruppen. Bruk av polsk, foreldrenes morsmål, i telefonintervjuer bidro også til økt forståelse av hva dette intervjuet vil innebære og bety for forskningen. Foreldrene kunne få utfyllende svar på sine spørsmål, og noen brukte denne muligheten til ulike spørsmål. De fleste viste stor interesse i forhold til selve forskningen og dens resultater og glede av å kunne bidra. Selv om jeg har samme kultur, snakker samme morsmål og selv har flyttet til Norge for mange år siden, prøver jeg også å være så objektiv som mulig. Min forståelsesramme som var mer spisset mot den polske befolkningen, har skapt trygghet hos foreldrene. På den andre siden kunne bruk av meg som tospråklig forskningsassistent bidra til kjennskap av personer som det skulle blitt forsket på eller gjenkjenning av forskningsassistenten. Jeg har tatt denne problemstillingen i betraktning, spesielt ettersom jeg jobber i pedagogiske virksomheter knyttet til både norsk og polsk kultur. For å håndtere dette har jeg forsøkt å jobbe så profesjonelt som mulig for å gi trygge rammer til foreldrene. Forskningsledere og forskningsetiske retningslinjer (Forskningsetiske komiteer, 2006) har stilt store krav i forhold til krav om konfidensialitet, og disse kravene har blitt bevart av meg.

Prosjektet skulle behandle en stor mengde av personopplysninger og falt under personopplysningsloven (Forskningsetiske komiteer, 2006). Selv det er foreldrene som har gitt sitt samtykke til deltakelse i prosjektet, var det barn som skulle det skulle bli hovedaktører i denne forskningen. ”Barn har krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov” (Forskningsetiske komiteer, 2006, s. 16). Dette innebærer et godt samarbeid fra de voksne

side. Alle fra foreldrene og barnehagepersonalet til forskningsledere og forskningsassistenter gjorde sitt beste på å tilrettelegge informasjonen om prosjektet til barna. Jeg som forskningsassistent hadde tilstrekkelig nok kompetanse og erfaring med barn og unge for å skape gode og trygge rammer i kartleggingssituasjonene. I tillegg ble jeg alltid informert av barnehagepersonalet hvis barnet var sjenert, og da brukte jeg litt lengre tid på å bli kjent med barnet, eller så ble én av de voksne fra barnehagen med inn i rommet mens barna ble kartlagt. Barna fikk alltid informasjon som ble tilpasset deres alder om hva som skulle bli gjort og hvor lang tid det ville ta. Trygge omgivelser og motivasjon var sentrale begreper i kartleggingssituasjonene som jeg var med på.

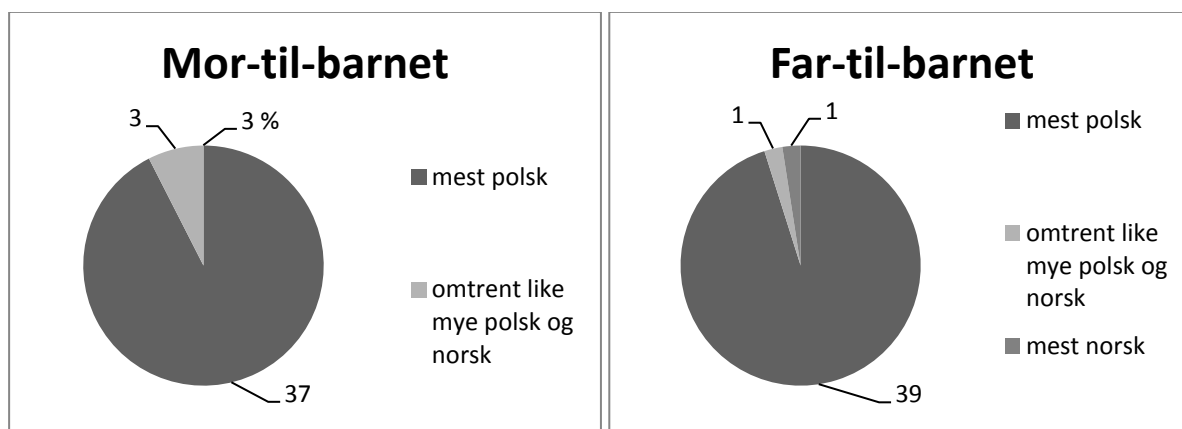
4 Resultater

4.1 Analyse av språkbruksmønsteret rapportert av foreldrene

I følgende kapitler blir språkbruksmønsteret i det polske utvalget beskrevet. Kategorisering er nødvendig for å vise mulige ulikheter. Kapitlene blir derfor delt i fire underkategorier: språkbruksmønster knyttet til samtaler mellom foreldrene og barnet, altså *foreldre-til-barnet* og *barnet-til-foreldrene*, *barnet-søsken* og *barnet-familievenner*. Deretter vil jeg se på antall bøker hjemme og leseaktiviteter hjemme. Leseren må gjennom disse kapitlene være oppmerksom på at resultatene kommer fra foreldrenes selvrapportering. Mer om kritiske refleksjoner knyttet til denne metoden finnes i avsnitt 3.4.3. Språkbruksmønsteret knyttet til samtaler mellom foreldrene og barnet

Foreldrene til barnet

Utvalgskriteriet for dette utvalget var bruk av polsk som familiespråk. Tre familier oppga at de også benyttet andre språk enn polsk og norsk hjemme. Figur 5 illustrer språkbruksmønsteret bruk i forholdet *foreldre-til-barnet*:



Figur 5: Språkbruksmønster mor-til-barnet. (N = 40 barn)² og språkbruksmønster far-til-barnet (N = 41 barn).³

² Én av mødrene brukte et annet morsmål enn polsk og norsk i samtaler med barnet og er derfor ikke beregnet i kategorien mor-til-barnet.

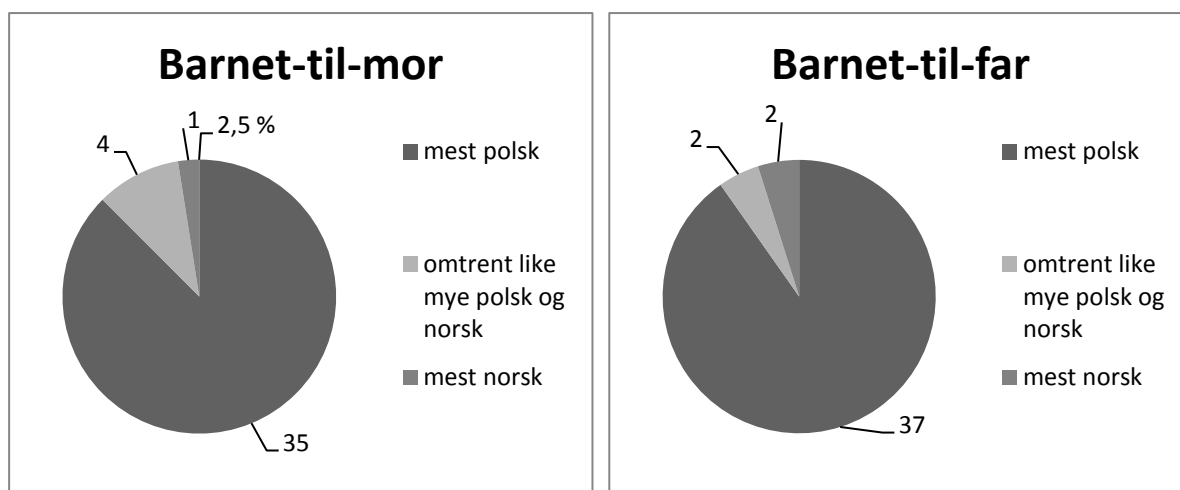
Resultatene viser at de fleste mødre og fedrene bruker *mest polsk* i forhold til samtaler med barnet. Det er ingen polske mødre som snakket *mest norsk* til sine barn og bare én av fedrene gjorde det. Det er interessant å se at det var tre fedre som hadde et annet morsmål enn polsk, men de valgte å beholde polsk som familiespråk og havnet derfor i kategorien *mest polsk*. I det tilfellet hvor én av mødre hadde et annet morsmål enn polsk, fortsatt hun å snakke morsmålet sitt med barnet, mens samtidig snakket faren polsk med barnet. Ut ifra resultatene kan vi også se at en liten andel mødre bruker blanding av begge språk, *omtrent like mye polsk og norsk*.

Selv om polsk er et dominerende språk i polske familier i Norge, betyr det ikke at det norske språket ikke er brukt. Mange foreldrene rapporterte ”liten bruk av norsk” i samtaler med barnet, altså litt mer blandet form for språkbruk. Den oftest oppgitte grunnen var ”å sjekke barnets norskkunnskaper”. Foreldrene bruker norsk for å se om barnet forstår det andrespråket. Språk brukt av foreldrene i slike tilfeller trenger ikke å være avansert. Én av mødre rapporterte at hun pleier å bruke ”bare små og enkle begreper”, mens en annen ”prøver å putte inn noen få norske ord” for en slik sjekk. En annen familie brukte norsk både for å sjekke barnets kunnskaper, men også som en slags hjelp for barnet. Foreldrene rapporterte at de oversatt polske til norske ord og brukte dem i forhold til barnet ”slik at det ble lettere for barnet å gå i norsk barnehage”. Ifølge foreldrene skulle et slikt bidrag hjemme hjelpe barnet med å finne seg til rette i barnehagen og lettere bruke disse ordene med forståelse i hverdagen. I noen tilfeller hvor foreldrene prøvde å snakke norsk til barnet, begynte barnet å rette på foreldrene og fortsatte å snakke på polsk. I andre tilfeller hvor foreldrene prøvde å bruke norsk, nektet barna å snakke norsk og svarte bare på polsk. Mange av foreldrene var bevisste på sin bruk av norsk og hadde et bestemt mål ved det. Én av familiene var mindre opptatt av bruk av det andrespråket hjemme. I denne familien brukte foreldrene bare polsk. De oppga to grunner for en slik morsmålpregt språkbruk i hjemme. Den ene grunnen var at ”norsken lærer barnet seg i barnehagen”, mens den andre grunnen var at foreldrene ikke ville formidle ”feilaktig norsk på grunn av [deres] dårlige norskkunnskaper”. Språkbruk hos dette barnet var derfor mer grovt fordelt enn i de ovennevnte eksemplene, men foreldrene var også bevisste på hvorfor de tok et slikt valg.

³I stedet for antall foreldre (n=38), har jeg brukt antall barn (n=41) på grunn av søskenpar i noen familier. Foreldrene kunne bruke ulike språk til de ulike barna fra søskenparet.

Barnet-til-foreldrene

Barnehagebarns er sannsynligvis mindre bevisste på språkbruken sin enn det voksne er, og de kan bruke språk på en mer naturlig og intuitivt måte. Figur 6 illustrer språkbruksmønsteret som er i bruk i forholdet *barnet-til-foreldrene*:



Figur 6: Språkbruksmønster barnet-til-mor (N = 40 barn) og språkbruksmønster barnet-til far (N = 41 barn).

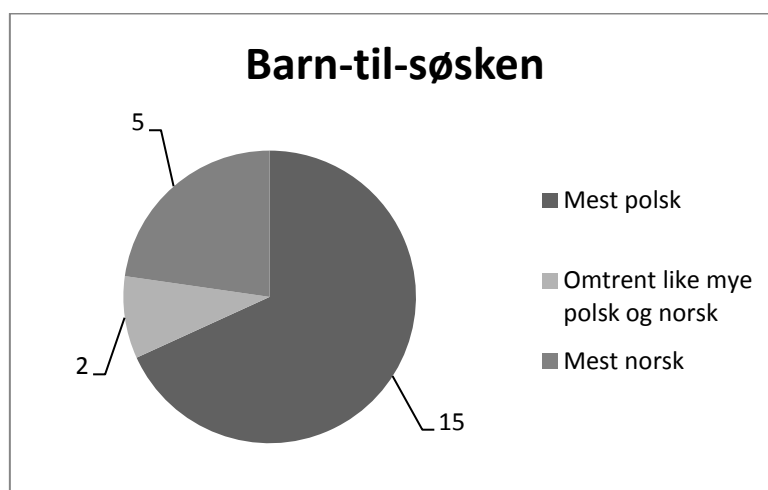
I den første grupperingen *barnet-til-mor* kan vi se at språkbruksmønsteret er litt variert. Her er det også flest barn som snakker *mest polsk* til mor, men det har dukket opp et tilfelle hvor ett av barna også snakker *mest norsk*. Ett av barna ble tatt ut av i fordelingen i forhold til samtaler med mor fordi barnet snakket et annet morsmål som verken tilhørte polsk eller norsk. Her kan vi se gjensidig påvirkning hvor mor og barnet snakket et annet morsmål sammen. I likhet med fars språkbruk svarte ikke det samme barnet på morsmålet til moren i forhold til far, men svarte på det språket far snakket, altså *mest polsk*. I den andre grupperingen *barnet-til-far* var det flest barn som brukte *mest polsk*, to av barna brukte *omtrent like mye polsk og norsk* og to andre brukte *mest norsk*.

Selv om polsk er et dominerende språk i barnegruppen, er ikke bildet så entydig. I likhet med språkbruk hos foreldrene rapporterer foreldrene at barna også bruker litt norsk, mens de prater polsk til foreldrene sine. I noen tilfeller er begrepene bare fortløpende erstattet med de polske ordene, mens i andre tilfeller bruker barna høyfrekvente begreper fra barnehagen. En mor fortalte at barnet hennes begynte å snakke norsk når det skulle fortelle hva som har skjedd i barnehagen, men ellers snakket barnet på polsk. En far rapporterte også at barnets samtaler i

siste tiden ble preget av norsk, men barnet begynte å snakke mer polsk etter å ha vært på ferie i hjemlandet.

4.1.1 Barnet til søsken

Utvalget i denne kategorien ble halvert, som forventet, i forhold til de andre kategoriene. Grunnen til denne endringen er det naturlige aspekt at ikke alle barn har søsken. Antall barn som hadde søsken lå på $n=27$, men jeg har valgt å ta bort søsken som var for små til at barnet kunne snakke med det. Tallet endte derfor på $n=22$ barn med søsken. Ut ifra de barna som hadde store nok søsken til å kunne kommunisere med, ser man følgende mønster:



Figur 7: Språkbruksmønster barn-til-søsken. N = 22 barn.

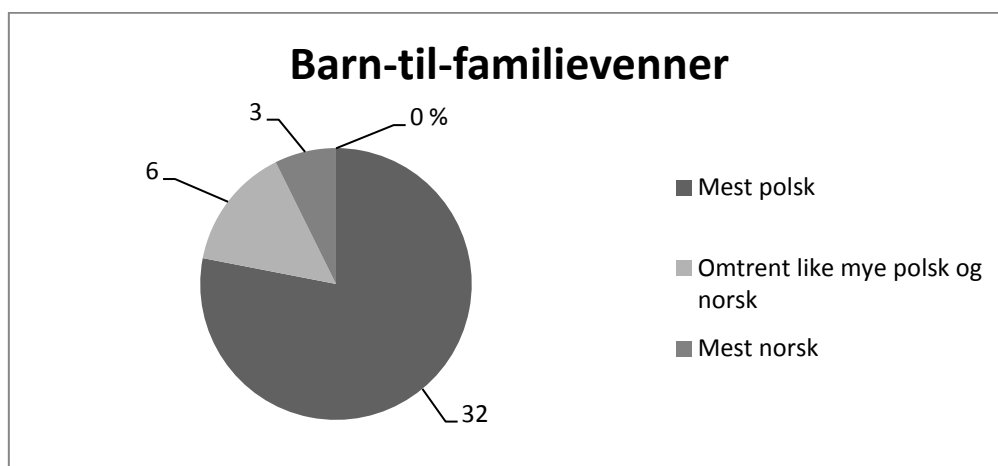
Språkbruksmønsteret med søsken, vist i figur 7, ser ut til å variere mer enn de forrige grupperingene, selv om bruk av *mest polsk* fortsatt er dominerende (68 %). Vi kan se en spennende vridning i denne gruppen sammenlignet med de fire eksemplene nevnt ovenfor. Forskjellen ligger mellom variabler *omtrent like polsk og norsk* og *mest norsk* hvor *mest norsk* blir brukt i større grad. Når barnet snakker med sine foreldre, bruker det enten et språk eller like mye polsk og norsk. Bruk av bare norsk er veldig liten. I denne grupperingen som omhandler søsken, ser det ut som om flere barn (23 %) velger å snakke bare norsk enn å bruke begge språk samtidig (9 %).

Det var tre familier som rapporterte språkbruksmønstre hvor alle tre var ulike. En av foreldrene sa at barnet snakker polsk med søsken, men når de begynte å leke, foregikk et skifte til norskspråk. Hos en annen familie snakket barnet på polsk sammen med søsken, men

da storsøsken fikk besøk av norske venner, snakket barnet også norsk. I det siste tilfellet snakket barnet norsk med storesøsken, selv om storesøsken snakket stort sett polsk hjemme. Ut ifra de tidligere resultatene kan vi se at bruk av morsmål er størst, men ved bruk av språk i forhold til søsken, ser språkbruksmønsteret ut til å være mer blandet eller preget av hyppige skift avhengig av hvilke personer barnet er sammen med eller situasjoner barnet er i.

4.1.2 Barnet til familievenner

Hittil har vi sett på språkbruksmønster mellom barn og foreldre og barn og søsken. Bruk av mest norsk var brukt i større grad da barnet kommuniserte med søsken. Hvordan ser denne situasjonen ut når barnet møter andre barn som ikke er søsken, men er godt kjent for barna? Kan vi finne et entydig svar på dette spørsmålet? Figur 8 illustrer språkbruksmønsterets bruk i forholdet *barnet-til-familievenner*:



Figur 8: Språkbruksmønster barn-til-familievenner. N = 41 barn.

Figur 8 viser hvordan foreldrene har svart på spørsmålet om hvilket språk barnet bruker *mest* når hun eller han leker med andre små barn (for eksempel søskenbarn, familievenner). Bruk av det polske språket dominerer fortsatt hos 32 barn, bruk av *omtrent like polsk og norsk* hos 6 barn, mens *mest norsk* bruker bare tre av barna.

De fleste foreldrene var ganske sikre på å gi et bestemt svar på dette spørsmålet, men de tilføyde ofte at "det kommer an på hvem vi møter". Skulle familien møte en norsk familie, snakket barna på norsk. Hvis familien møtte en annen familie i Polen, snakket barna sammen på polsk. I tilfeller hvor familier var polsktalende, men bodde i Norge, varierte språkbruken mer mellom polsk, norsk eller bare ett av språkene. I tillegg oppga noen av foreldrene at

familien kunne møte familier som snakket andre språk i tillegg, for eksempel mors eller fars morsmål, og hvis barnet kunne dette språket i tillegg til polsk og norsk, så kunne det benytte det språket i lek med små barn. Hvis barnet ikke kunne snakke det andre språket, lekte barna på deres fellesspråk, altså norsk. Sett på dette spørsmålet mer generelt, kan vi tolke det slik at foreldrene møter flere polsktalende familier enn norske og dermed er barna eksponert for mer polsk i fritiden som resulterer i deres dominerende polske språkbruk. Resultatene fra tilleggsinformasjonen viser også at barnet skifter bruk av språket avhengig av personen det møter og dennes språkbruk.

4.1.3 Oppsummering

Oppsummerende kan vi se at resultater knyttet til språkbruksmønsteret i samtaler mellom barnet og foreldrene, søsken og familievenner, viser at polsk er det dominerende språket. Det er også rapportert lite variasjon mellom variablene hos de polske familiene. Sammenlignet med de fire første grupperingene, altså foreldrene (mor og far)-til-barnet og barnet-til-foreldrene (mor og far), kan vi se at det er sammenheng med det språket foreldrene snakker til barnet og det språket barnet snakker til foreldrene. Figurene viser nesten helt like resultater. En liten forskjell dukker opp hos barnegrupper hvor litt mer bruk av norsk eller omtrent like mye med polsk og norsk forekommer sammenlignet med foreldregruppen. Det vil si at selv om foreldre bruker polsk i samtaler med barnet, er det noen barn som snakker mer variert enn bare å bruke polsk. I tillegg må vi ikke glemme at selv om barna snakker mest polsk, så bruker mange også norske begreper innimellom. Foreldrene vektlegger bruk av polsk, men de velger også å snakke litt norsk eller bruke norske begreper som en strategi for å sjekke barnets norskkunnskaper. Det norske språket ble brukt som en slags indikator på barnets ferdigheter i S2. Siden foreldrene snakker polsk hjemme, vet de ofte ikke på hvilket nivå barnet deres ligger ved bruk av norsk, og derfor prøver de å putte noen norske ord eller setninger inn i samtalen for å se om barna forstår hva de sier og tolker dette ut ifra svaret de får. I tillegg prøver de å hjelpe barna sine med å oversette ord fra polsk til norsk. Målet med denne strategien var foreldrenes vilje til å støtte barns språklige utvikling i norsk og dermed øke selv tilliten og lysten til å gå i barnehagen. Det norske språket ble dermed brukt som en slags støtte og fundament sammen med det polske språket for å lære barna andrespråket. Dette bidro videre til å skape trygge rammer for barnet i det nye samfunnet. I disse to tilfellene brukte foreldrene bevisst noen strategiske metoder for å støtte barns tospråklig utvikling.

Dessverre blir ikke alle forsøk alltid like positive og vellykkede. Selv om foreldrene prøvde å bruke norsk på en positiv måte som en støtte for barna sine, har barna oppfattet dette på en negativ måte. Noen retter på foreldrene sine, andre nektet å snakke norsk med dem. Dette kan tyde på at barna fanger opp noen språklige feil eller feil aksent hos foreldrene og derfor vegrer seg for å kommunisere norsk med sine foreldre.

Språkbruksmønster i forhold til søsken var mer variert enn de ovennevnte hvor barna brukte mer norsk eller en blanding av norsk og polsk da de snakket sammen med sin søsken.

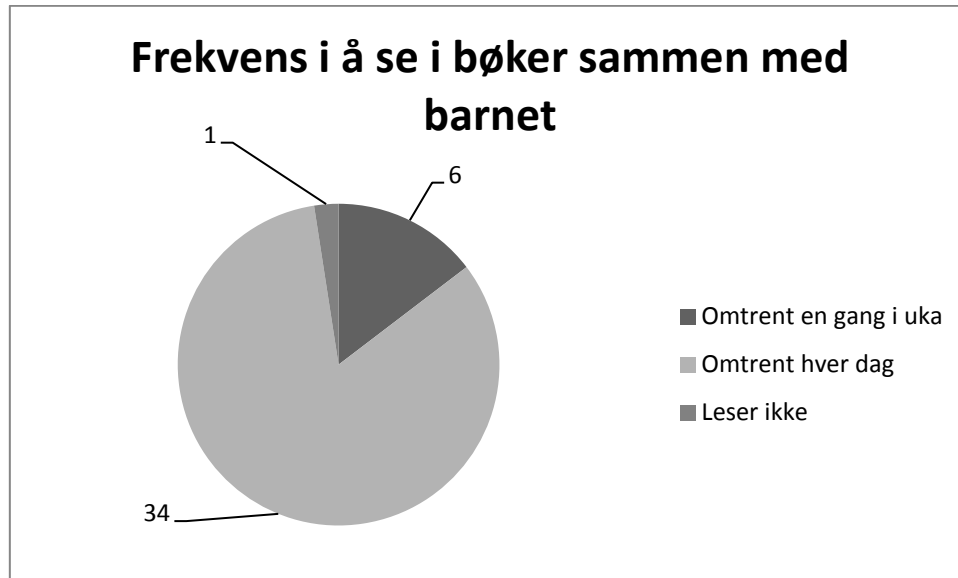
Kjennskap til norske begreper fra barnehagen, som foreldrene rapporterte, kan være ganske likt hos søsken og derfor er det også lettere for dem å snakke sammen ved bruk av norsk i stedet for polsk. Språkbruksmønster i møte med familievenners barn var også litt variert og ofte avhengig hvem familien møtte. Personer som familien møtte og deres morsmål påvirket også hvilket språk barna snakket med hverandre.

4.1.4 Antall bøker hjemme

De polske foreldrene rapporterte at de hadde en del bøker i hjemme. Antall barnebøker både på polsk og på norsk hadde høyest frekvens i kategorien *11–50 eksemplarer*. En fjerdedel av familiene hadde også 50 eller mer barnebøker på polsk, mens nesten halvparten hadde 3–10 barnebøker på norsk. Det vil si at familiene hadde flere barnebøker på polsk. Antall voksenbøker falt litt dårligere ut sammenlignet med barnebøker. Foreldrene hadde mye mindre antall bøker som de selv leste, og i dette tilfellet var også polske bøker dominerende fremfor norske. Foreldrene rapporterte at de fleste bøkene som de har på andrespråket, var norske lærebøker fra ulike norskkurs. Noen foreldre rapporterte også at mange bøker ”ligger fortsatt i Polen” eller at ”de låner bøker fra biblioteket”.

4.1.5 Bokstunder hjemme

Antall bøker er interessant å se på da det kan si noe om boklesingssituasjoner hjemme. Neste spørsmål i telefonintervjuet skulle undersøke hvor ofte barnet ser i barnebøker sammen med de voksne hjemme.

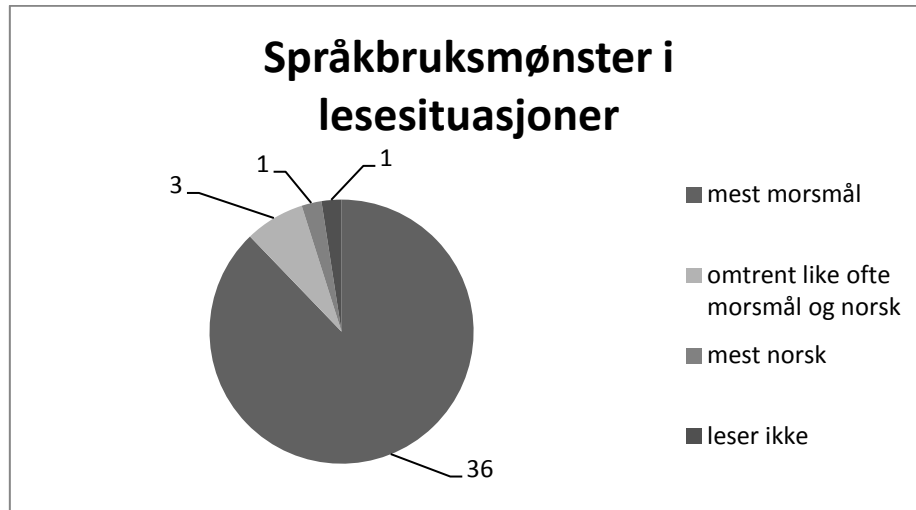


Figur 9: Frekvens i boklesing sammen med barnet. N = 41 barn.

I figur 9 ser vi at alle 34 familier i utvalget leste bøker sammen med foreldrene omtrent hver gang. Noen av foreldrene rapporterte også at de "leste bøker flere ganger daglig". 6 familier leste bøker omtrent en gang i uka. De fleste foreldrene som valgte dette alternativet sa at de leser bøker omtrent 3 ganger i uken, men antallet kan i stor grad variere. Ingen av foreldrene har svart at de leser mindre enn omtrent en gang i uken. Foreldrene til ett barn oppga at barnet ikke var interessert i å lese. Ut ifra tilleggsinformasjonen kan det oppsummeres at det ble lagt stor vekt på å skape boklesingssituasjoner i hjemmet og at disse ofte forekom på kvelder før barna skulle legge seg. Én av mødrene ga uttrykk for at det finnes "nesten ingen dager uten bøker" i hjemmet. Noen barn så også i bøker sammen med søsken.

4.1.6 Språkbruksmønster ved bokaktivitet

Neste spørsmål skulle kartlegge hvilket språk som ble benyttet i boklesingssituasjoner sammen med foreldrene, eventuelt søsken. Svarmulighetene var like som i de forrige spørsmålene, altså: *mest polsk*, *omtrent like mye polsk og norsk*, *mest norsk*. Resultatene er følgende:



Figur 10: Språkbruksmønster i lesesituasjoner. N = 41 barn.

Her oppga 36 familier at de brukte mest polsk, 3 familier brukte omtrent like ofte polsk og norsk, 1 familie brukte mest norsk, mens ett barn ikke liker å bli lest for. Barnet som snakket et annet morsmål i tillegg til polsk, er plassert i kategorien mest morsmål. I likhet med svarene som ble oppgitt angående språkbruk i forhold til familievenner (avsnitt 4.1.2) hadde de fleste foreldrene kommet med tilleggsinformasjon i denne kategorien.

Foreldrene valgte å oppgi det språket de bruker mest i lesesituasjoner, men kommenterte også i dette tilfellet at språket "var avhengig av hva slags bok de leste". Foreldrene rapporterte at polske bøker ble lest på polsk og norske bøker på norsk. Følgende resultater viser hvilket språk som blir brukt *mest*, men de sier svært lite om *hvordan* språket er brukt.

Tilleggsinformasjon fra foreldrene kan til en viss grad belyse hvordan språket er brukt i lesesituasjoner i polske hjem i Norge. Samme mor som tidligere rapporterte at hun bare brukte polsk i hjemmet, har også nevnt at hun i tillegg legger vekt på å lese polske bøker. Lik grunn ble oppgitt også i dette tilfellet, altså at barnet bruker norsk i barnehage og at foreldrene ikke vil formidle feilaktig norsk. De leste også 5 min daglig på engelsk. En annen familie rapporterte at foreldrene brukte mest polsk og litt norsk i boklesingen, men moren har lagt merke til at barnet brukte norske begreper som kom fra barnehagen, for eksempel "lastebil". Noen av foreldrene rapporterte at de benyttet anledningen, som boklesingssituasjoner, til å prøve barns ferdigheter på norsk, akkurat på samme måte som det allerede ble nevnt i avsnitt 4.1. Én av mødrene sa at familien låner eller kjøper norske barnebøker for å begynne å bruke andrespråket hjemme, men barnet "foretrekker å lese på polsk". Et foreldrepar var veldig interessert i tospråklighet og opplyste at deres andre barn som ikke er en del av utvalget har

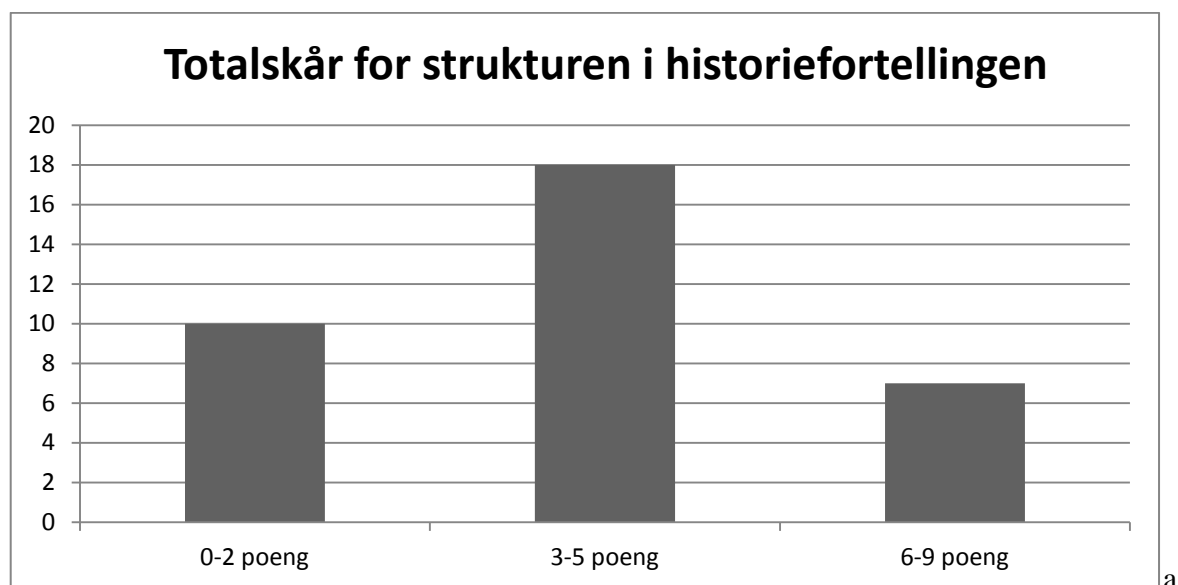
fått lånt bøker fra barnehagen sin hvor teksten ble skrevet på norsk og oversatt til ulike språk, også til polsk. Moren syntes at ”det var fin mulighet til å lære barna og seg selv språket”. Språkbruksmønsteret i boklesing gjenspeiler i stor grad de forrige resultatene, og det betyr at foreldrene bruker samme språkbruksmønster både i samtaler og boklesing sammen med barnet. Til tross for mange gode og relevante opplysninger inneholder de også for lite variasjon. Enten på grunn av for lite utvalg av barn eller for lik språkpraksis brukt innen de polske familiene. På grunn av lite variasjon i utvalget var det liten grunn til å gjennomføre videre korrelasjonsanalyser.

4.2 Narrative ferdigheter på polsk

Forrige avsnitt handlet om språkbruksmønster rapportert av foreldrene ved hjelp av telefonintervju. I dette avsnittet skal jeg skrive om barns språkferdigheter på polsk kartlagt ved hjelp av narrativt kartleggingsverktøy, Multilingual Assessment Instrument for Narratives – MAIN. Det var totalt 35 barn som ble kartlagt med MAIN. De andre barna har av ulike årsaker ikke vært testet. I mange av resultatene hvor jeg skal bruke alder, blir $N = 34$ på grunn av manglende alder på ett av barna.

4.2.1 Strukturen på barnets historiefortelling

I denne delen skal jeg skrive om strukturen på barnets historiefortelling. Denne strukturen ble kartlagt da barn i møte med bilderekke fortalte historien om fugleungene. Det var mulig å skåre maksimalt 17 poeng i denne delen av MAIN. Jeg har delt poengsummen i tre kategorier: *0–2 poeng*, *3–5 poeng* og *6–9 poeng*. Figur 11 illustrer resultatene fra de ulike elementene i historien:



Figur 11: MAIN: Totalskår for strukturen i historiefortellingen. N = 35 barn.

Det polske utvalget skåret mellom 0–9 poeng av 17 mulige. 10 barn skåret mellom 0–2 poeng, 18 barn skåret mellom 3–5 poeng, og 7 barn skåret mellom 6–9 poeng. De narrative ferdighetene var svært ulike i forhold til fortellingens lengde, oppbygning, nøyaktighet og kreativitet. Noen fortellinger var korte og besto av enkelte ord som ”katt”, ”hund” eller korte setninger som ”katten kom”, ”fuglemoren fløy”, mens andre inneholdt lengre og mer sammensatte setningssekvenser. I de fleste fortellingene fortalte barna om høydepunkter i bildesekvenser, for eksempel at ”katten kom”, ”katten ville spise fugleungene”, ”hunden løp etter katten” eller ”hunden var sint”. En stor del av fortellingene var preget av å gå rett på sak og fortelle direkte det barnet så uten å binde setninger på noen måte. Enkelte barn satte seg inn i rollen og lagde skuespillpreget fortelling knyttet til bildesekvensene ved å lage dyrelyder, vise hvordan katten klatret opp i tre eller latet som om de selv var dyrene fra bildesekvensen og justerte stemmer i forhold til bestemte dyr. Noen få barn knyttet sine livshistorier eller opplevelser midt i fortellingen om bildesekvensene, for eksempel at besteforeldrene eller familien har en katt eller hund eller at de også kan vise tunga sånn som katten gjør. De fleste barna fortalte hele historien ved å bruke bare polsk, andre puttet noen få norske ord i fortellingene sine.

Fortellingene ble kodet i ulike komponenter som setting, indre tilstand som starter hendelse, mål, forsøk, utfallet og indre tilstand som reaksjon. Videre i resultatdelen vil jeg trekke fram særlig fire komponenter som *mål*, *forsøk*, *utfall* og *indre tilstander* for å illustrere strukturen på barnets historiefortelling. I hver bildeepisode (Episode 1: Fuglemoren, Episode 2: Katt,

Episode 3: Hunden) kunne barnet få ett poeng for både mål, forsøk og utfallet. Indre tilstander blir beskrevet lengre ned i teksten, men de vil også bli tatt med i eksempler på barnets fortellinger. Følgende eksempler på de ulike komponentene kommer fra episoden ”Fuglemoren”. *Målet* skulle beskrive mål ved handlingene som de ulike dyrene gjorde, for eksempel ”mor ønsket å mate kyllingene”. *Forsøk* skulle beskrive hva dyrene gjorde for å oppnå målet, for eksempel ”mor fløy bort”. *Utfallet* viste hva som skjedde etter å ha forsøkt å oppnå målet, for eksempel ”mor kom tilbake med mat”. Barn skåret veldig variert i disse komponentene. Noen fortellinger ble ikke fortalt i rekkefølge, andre ble ikke brukt i det hele tatt.

For å vise ulikheter i de narrative ferdighetene og hvordan fortellingene er bygd opp, har jeg valgt ut noen fortellinger som eksempler. Eksempelene på fortellingene kommer fra en treåring, en fireåring og en femåring. De ulike komponentene vil bli understreket i eksemplene. Jeg kommer til å legge mest vekt på og påpeke *mål*, *forsøk* og *utfallet* fordi de tilhørte kategorier som ble nevnt av barna flest ganger. Ord med fet skrift er eksempler på indre tilstander.

Eksempel 1, treåring:

POLSK: „*Ptaszki. Kot. On [kot] **chce** zjeść ptaszki. Jak mama wróciła. On [kot] je złapią [ptaszki]. Jak wspina się. Jak idzie piesek i złapać kota. On **chce** zjeść kota, piesek. On zjadł ogona kotki. I pogonił. Bo boli ogon. One [ptaszki] jedzą robaki. Jak mama poleciała. I małe ptaszki były dzielne. Jak otworzą buzie i jedzą robaki i zabiorą tam, na inne drzewa one idą. Koniec.*”

NORSK: *Fugleungene. Katten. Han [katten] **vil** spise fugleungene. Da mamma kom tilbake. Han [katten] fange dem [fugleungene]. At han klatrer opp. At hunden går og fange katten. Han **vil** spise katten, hunden. Han spiste kattens hale. Og jaget bort. Fordi halen gjør vondt. De [fugleungene] spiser mark. Da mamma fløy bort. Og små fugleungene var modige. De åpner opp munnen og spiser mark og tar med dit, de går til andre trær. Slutt.*

Som vi ser i det første eksemplet er ikke fortellingen veldig lang. Fortellingen består av noen ord og korte setninger. Det finnes heller ingen bindeord som kan koble setningene sammen. Selv om fortellingen er kort kan vi fortsatt få ut noen hovedtrekk ved bildesekvensen. I denne fortellingen kan vi se ett mål på hva katten vil gjøre, altså: ”On [kot] chce zjeść ptaszki” (Han [katten] vil spise fugleungene). Vi kan også se tre forsøk som ble utført av dyrene for oppnå de ulike målene: ”Jak mama poleciała” (Da mamma fløy bort), ”Jak wspina się” (At han klatrer opp) og ”Jak idzie piesek i złapać kota” (At hunden går og fange katten). Til slutt blir resultater av forsøkene presentert ved hjelp av to utfall: ”On [kot] je złapią [ptaszki]” (Han [katten] fange dem [fugleungene]) og ”I pogonił” (Og jaget bort). I tillegg kan vi se at det ble brukt to indre tilstander hvor begge uttrykker mentale verb *å ville*.

Eksempel 2, fireåring:

POLSK: „Ptaszki robią „pipi”. I kotek **chce** ich jeść. Tak. Kotek przyjdzie i **chce** ich zjeść. I on przyszedł i **chce** zaraz jeść. Tak, taki **zły**. On [kot] wszedł na drzewo i **chce** zjeść kotki, nie, ptaszki co mają śniadanie. I wtedy piesek **chce** jego obronić. Kotka, nie, ptaszki. Ugryzł [piesek] jego [kota] ogon i wtedy on [pies] go gonil i on [kot] wystraszył się tego pieska **złego**. I on [piesek] obronił ich [ptaszki].”

NORSK: Fugleungene gjør „pipp pipp”. Og pussekatten **vil** spise dem. Ja. Pussekatten skal komme og han **vil** spise dem. Og så kom han og **vil** spise dem snart. Ja, han er **sint**. Han [katten] gikk oppi i treet og **vil** spise pussekatter, nei, fugleungene som har frokost. Og da **ville** hunden beskytte han. Kattepussen, nei, fugleungene. Han [hunden] bet halen hans [kattens]) og da løp han [hunden] etter han [katten] og han [katten] ble skremt av den **sinne** hunden. Og han [hunden] beskyttet dem [fugleungene].

Det andre eksemplet er ganske likt det første eksemplet når vi ser på lengden av fortellingen. Forskjellen i det andre eksemplet er bruk av bindeord ”og” og bruk av litt lengre og mer sammensatte setninger. I denne fortellingen kan vi se to mål: ”I kotek chce ich [ptaszki] jeść ” (Og pussekatten vil spise dem [fugleungene]) og ”I wtedy piesek chce jego [ptaszka] obronić” (Og da ville hunden beskytte han [fugleungen]). Det finnes også to forsøk på å oppnå målene:

”On wszedł na drzewo” (Han gikk oppi i treet) og ”Ugryzł [piesek] jego [kota] ogon” (Han [hunden] bet halen hans [kattens]). Ingen utfall ble fortalt. I likhet med forrige eksempel er det også i denne fortellingen indre tilstander i form av mentale verb *å ville* (fem tilfeller). I tillegg har barnet brukt beskrivelser av følelsesbegreper av det å være sint (to tilfeller).

Eksempel 3, femåring:

POLSK: „*Mama przyszła i te dwie ptaszki małe **chciały** jeść. Mama poleciała, a kotek **chciał** zjeść te dwa małe ptaszki. Dalej mama przyszła i dać mark [= norsk ord for mark] no i kotek się wspinał troszkę na drzewo, no i mama dała do buzi mark [= norsk ord for mark]. Kotek przyszedł i wziął ptaszka małego, a piesek **patrzył** co się dzieje. Jak pies skoczył troszkę na drzewo i wziął piesek ogon kota. Piesek gonił kota, żeby ugryźć coraz bardziej.*”

NORSK: *Mamma har kommet og de to små fugleungene **ville** spise. Mamma fløy og katten **ville** spise de to små fugleungene. Videre har mamma kommet og gi mark og katten klatret litt i treet og mamma ga dem i munnen. Katten kom og tok den lille fugleungen og hunden **så** hva som skjedde. Da hunden hoppet litt opp på treet og tok katten i halen. Hunden løp etter katten for å bite han mer.*

Det siste eksemplet er lengre enn de to andre, inneholder lengre setninger og bindeord som ”videre” og ”etter at”. I denne fortellingen oppga barnet ett mål: ”a kotek chciał zjeść te dwa małe ptaszki” (og katten ville spise de to små fugleungene). Det ble oppgitt tre forsøk: ”Mama poleciała” (Mamma fløy), ”no i kotek się wspinał troszkę na drzewo” (og katten klatret litt i treet) og ”Jak pies skoczył troszkę na drzewo” (Da hunden hoppet litt opp på treet og tok katten i halen”. Det ble nevnt også tre utfall: ”Dalej mama przyszła i dać mark” (Videre har mamma kommet og gi mark), ”Kotek przyszedł i wziął ptaszka małego” (Katten kom og tok den lille fugleungen) og ”Piesek gonił kota” (Hunden løp etter katten). I likhet med to andre eksemplene har barnet også nevnt indre mentale tilstand som representerer det mentale verbet *å ville* (to tilfeller) i tillegg til perseptuelt begrep *å se* (et tilfelle). Hele fortellingen blir fortalt på polsk, men som vi kan se brukte barnet også det norske ordet ”mark” to ganger i fortellingen sin på polsk.

Barns fortellinger var ikke lange, men ga mye informasjon om hvordan barn konstruerer historien og hvordan de overfører sine tanker til ord. Fortellingene var varierende med tanke på oppbygningen, men antall komponenter var ganske likt i alle eksemplene.

Ovenfor så vi på eksempler på strukturen på barnets historiefortelling i møte med en bilderekke. Videre blir kompleksitet i historiefortellingen presentert. Det vil si hvor vidt det som ble fortalt av barnet var en komplett fortelling. Som det allerede ble nevnt i avsnitt 3.3.1 er delen som omhandler historiens kompleksitet avhengig av antall poeng i den ovennevnte strukturen på barnets historiefortelling. Jo færre poeng barna skåret i strukturen, jo færre poeng var det mulig å oppnå i dens kompleksitet. Det er de tre komponentene (mål, forsøk, utfall) som også ble brukt i eksemplene ovenfor som vil vise om fortellingen er kompleks eller ikke. Eksemplene hadde varierende antall komponenter, i *eksempel 1* kunne vi for eksempel registrere ett mål, tre forsøk og to utfall. Dette forklarer bare antall brukte komponenter, men ikke hvordan de henger sammen i forhold til hver episode. Vi vet ikke hvilke av mål, forsøk eller utfall som tilhører den første episoden "Fuglemoren", osv. Fortellingens kompleksitet ser nettopp på denne sammenhengen og kan vise bedre hvor nøyaktig historien er fortalt og hvordan de ulike komponentene eller setningene henger sammen.

MAIN-forfattere (Gagarina, m.fl., 2012) analyserer fortellingens kompleksitet ved hjelp av *enkelte sekvenser og episoder*. Jo flere av de enkelte komponentene (mål, forsøk eller utfall) som er til stede i fortellingen, jo flere fullstendige sekvenser kan barnet få. Et forsøk og et utfall uten mål utgjør *en sekvens*. Et enkelt mål, uten forsøk eller utfall gir *en ufullstendig episode*. Et mål, et forsøk og et utfall, altså alle tre komponentene, gir *en fullstendig episode*. Det er viktig å huske på at hver sekvens eller episode er knyttet til en bestemt episode i bildesekvenser, for eksempel "Fuglemoren", "Katt" eller "Hund". Barna kunne oppnå tre sekvenser eller episoder på grunn av tre bildeepisoder som bildesekvensene besto av. De første resultatene viser at litt under halvparten av barna, altså 16 barn (45,7 %), fikk poeng for å ha oppgitt forsøks- og utfallssekvenser uten å oppgi noen mål i historien. De andre resultatene viser at 20 barn (57,1 %) viste ufullstendige episoder i sine fortellinger ved bruk av mål, men uten å ha oppgitt hverken forsøket eller utfallet. De siste resultatene viste at det var 5 barn (14,3 %) som fikk enten en, to eller tre fullstendige episoder. Det vil si at barnets fortalte en full og kompleks fortelling. Selv om det bare var 5 barn som fortalte en kompleks historie, så kunne vi forstå hovedpoengene i mange av de andre historiene som enten bare

viste noen sekvenser eller ufullstendige episoder. Nedenfor er det et eksempel på fortellingen hvor barnet hadde oppnådd høyest skår på alle 3 episoder, det vil si at barnet har oppnådd 3 fullstendige episoder:

Eksempel 8, fireåring:

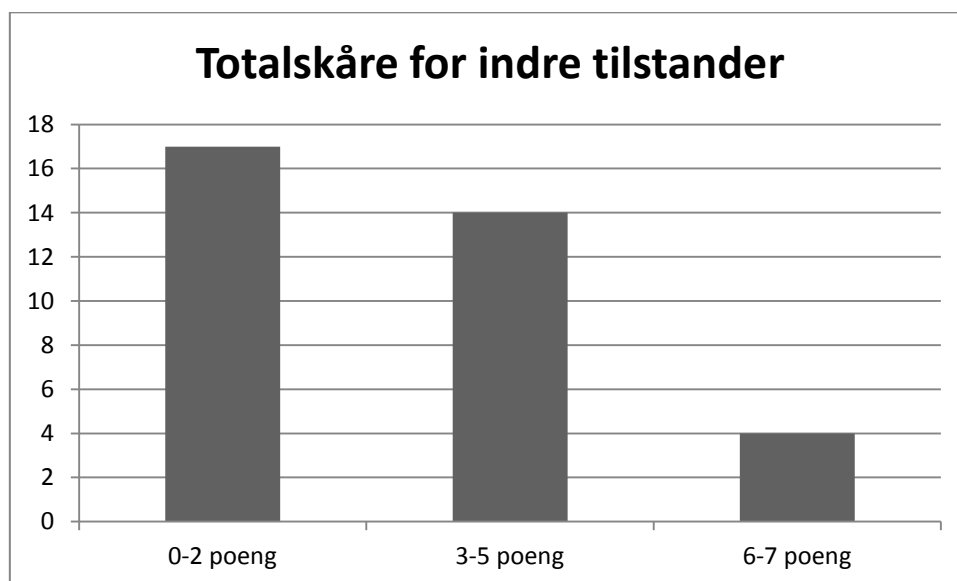
POLSK: *Do drzewa idzie jesień? A mama odlatuje kupić coś do jedzonka, a on może się wdrapać. Kot. Bo on **chce** je zjeść czy upolować? Zjeść. Ale wiem, że on ich nie zje. Dlaczego ich nie zje? On porwał jedno, a ona [mama ptak] przyniosła [robaka] tylko jemu [ptaszкови]. A pies przychodzi i nie wiem co ten pies robi. Skrada się ciuchutko do drzewa. Dlaczego się skrada? Bo **chce** je zjeść! Pies złapał za jego [kota] ogon. Dlaczego? Bo **chciał**, żeby kot nie zjadł ich. A tutaj teraz goni kota. Dlaczego goni? Bo weszł na drzewo i **chciał** ukraść je. Mama przyleciała do swoich dzieci. Czy wtedy kot sie skradł?*

NORSK: *Det kommer høst til treet. Og mamma flyr vekk for å kjøpe noe til å spise og han kan klatre nå. Katten. Fordi han **vil** spise dem eller fange? Spise. Men jeg vet at han ikke kommer til å spise dem. Hvorfor **vil** han ikke spise dem? Han fanget én og hun [fuglemoren] har tatt med [mark] bare til han [fugleungen]. Og så kommer hunden og jeg vet ikke hva den hunden gjør. Han [katten] sniker veldig stille til treet. Hvorfor sniker han? Fordi han **vil** spise dem! Hunden fanget hans [kattens] hale. Hvorfor? Fordi han **ville** at katten ikke skulle spise dem. Og her jager han katten. Hvorfor jager han? Fordi han gikk opp i treet og ville stjele dem. Mamma fløy tilbake til sine barn. Er det da katten har sneket seg?*

Det er følgende setninger som beskriver alle tre mål i fortellingen: "A mama odlatuje kupić coś do jedzonka" (Og mamma flyr vekk for å kjøpe noe til å spise), "A mama odlatuje kupić coś do jedzonka" (Fordi han vil spise dem eller fange? Spise), "Bo chciał, żeby kot nie zjadł ich" (Fordi han ville at katten ikke skulle spise dem). Disse tre setningene forteller om forsøket som er utført for å oppnå målet: "A mama odlatuje kupić coś do jedzonka" (Og mamma flyr vekk for å kjøpe noe til å spise), "Bo weszł na drzewo i chciał ukraść je" (Fordi han gikk opp i treet og ville stjele dem) og "Pies złapał za jego [kota] ogon" (Hunden fanget

hans [kattens] hale). Til slutt finnes også følgende utfallskomponenter: "a ona [mama ptak] przyniosła [robaka] tyko jemu [ptaszkowi]" (og hun [fuglemoren] har tatt med [mark] bare til han [fugleungen]), "On porwał jedno" (Han fanget én) og "A tutaj teraz goni kota" (Og her jager han katten). Denne fireåringen hadde en strategisk måte å fortelle historien på ved å stille spørsmål. Siden hun ikke fikk noe svar fra meg som testleder, svarte hun på sine spørsmål selv. Barnet klarte å fortelle historien ved å nevne alle mulige mål, forsøk og utfall. Derfor ga denne fortellingen tre fullstendige episoder av tre mulige som var knyttet til tre ulike bildesekvenser.

I tillegg til å se på strukturen på barnets historiefortellinger og fortellingens kompleksitet, kunne vi også undersøke ord som beskrev indre tilstander (IST) eller egenskaper ved karakterene fra bildefortellingen. Disse ordene ble telt. Ett poeng ble gitt ved en indre tilstand oppgitt av barnet. Totalskår var ubegrenset. Jeg har delt poengsummene i 3 kategorier: 0–2 poeng, 3–5 poeng og 6–7 poeng. Figur 12 illustrer resultatene fra IST:



Figur 12: MAIN: Totalskåre for indre tilstander. N = 35 barn.

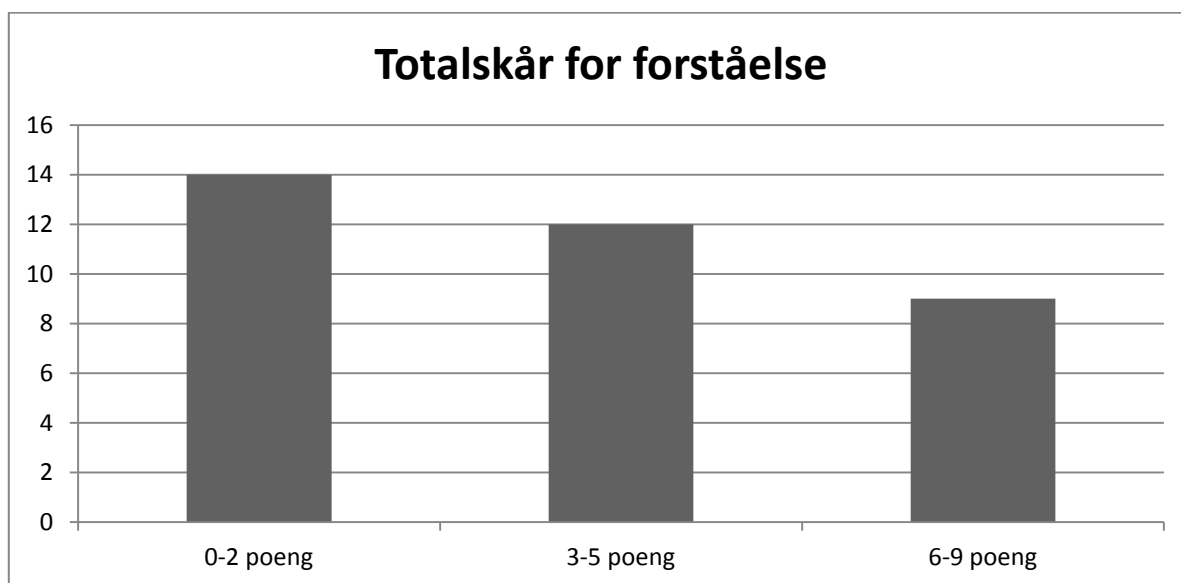
Det polske utvalget skåret mellom 0–7 poeng. Det var 7 barn som ikke har nevnt noen indre tilstander i det hele tatt og oppnådde derfor 0 poeng. Det var også 7 barn som har oppnådd 3 poeng. Den neste skåren som flest barn hadde oppnådd poeng på, var en indre tilstand. Jo høyere opp vi kommer i poengsum, jo færre er frekvensen for indre tilstander. Som vi har sett på de oppgitte eksemplene ovenfor, er det ikke så lett å anta når barn kan oppgi få eller mange indre tilstander. Det er større sannsynlighet å skåre høyere i antall indre tilstander jo mer barnet forteller, men det trenger ikke å være tilfelle. De fortellingene som hadde minst indre

tilstander oppgitt, besto stort sett av korte fortellinger preget av mest substantiver og i liten grad av verb og adjektiver.

Begrepet som hadde høyest frekvens, var mentalt begrep *å ville*. Mange av barna brukte dette begrepet flere ganger i fortellingen sin ved å for eksempel si ”fugleungene vil ha mat, ”katten vil ta fuglen ” og ”katten vil spise ”. Andre begreper som også ble brukt, men i mindre grad, var fysiologisk begrep *sulten* og følelsesbegreper *trist*, *glad* og *sint*. Følelsesbegrepene var ofte brukt som egenskaper hos dyrene: *trist* eller *glad katt* og *sint hund*.

4.2.2 Barnets forståelse for narrativet vist ved å svare på spørsmål fra testleder

Etter å ha fortalt historien skulle barna svare på spørsmål knyttet til bildesekvensene. Alle spørsmål skulle stilles, selv om barnet kanskje allerede har fortalt om dette i sin historiefortelling. Her fikk barna muligheten til å vise hvor mye de forsto av bildesekvenser. Det var mulig å oppnå totalt 10 poeng. Jeg har delt poengsummene i 3 kategorier: *0–2 poeng*, *3–5 poeng* og *6–9 poeng*. Figur 13 illustrer resultatene fra forståelsesdelen:



Figur 13: MAIN: Totalskår for forståelse. N = 35 barn.

Det polske utvalget skåret mellom 0–9 poeng. 14 barn fikk 0 til 2 poeng. Noen av disse var ikke interessert i å fortelle historien og heller ikke svare på spørsmål. 12 barn skåret mellom 3 og 5 poeng. 9 barn fikk over halvparten av maks oppnåelige poeng, altså 6–9 poeng. Selv om ingen har oppnådd full skår, var det nesten en tredjedel av barna som klarte å oppnå de

høyeste skårene. Sett på resultater fra strukturen på barnets historiefortellinger hvor barn har skåret mellom 0 og 9 poeng av 17 mulige og forståelsesdelen hvor barna har skåret mellom 0 og 9 poeng av 10 mulige, ser vi at forståelsesdelen hadde bedre skår enn strukturen av bildefortelling.

4.3 Sammenhenger mellom narrative ferdigheter i det polske utvalget

Deskriptiv statistikk har allerede pekt på noen forskjeller og mulige sammenhenger innen de ulike narrative ferdigheter som ble kartlagt av MAIN. For å få et klarere bilde av de ulike delene av narrative ferdighetene hos utvalget og se om det faktisk finnes noen sammenhenger mellom dem, har jeg foretatt Pearsons korrelasjonsanalyse mellom de ulike variablene.

Tabell 1:

Korrelasjonsanalyse av narrative ferdigheter. N = 35 barn.

	Strukturen på barnets historiefortelling	Kompleksitet i historiefortellingen	Indre tilstander	Barnets forståelse av narrativet
Strukturen på barnets historiefortelling	1 35			
Kompleksitet i historiefortellingen	.561** .000 35	1 35		
Indre tilstander	.499** .002 35	.079 .653 35	1 35	
Barnets forståelse av narrativet	.711** .000 35	.266 .123 35	.653** .000 35	1 35

* Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (2-halet).

** Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-halet).

Sterkest korrelasjoner finnes i variabelen *strukturen på barnets historiefortelling*. Det finnes en sterk, positiv korrelasjon ($r = .56, p < .05$) mellom strukturen på de historiefortellingene som ble fortalt av barn og kompleksiteten i disse historiene. Dette innebærer at jo mer strukturert en fortelling som barnet forteller er, jo større er sjansene for at denne historien er fullstendig eller kompleks. Litt lavere, men også ganske sterk korrelasjon ($r = .50, p < .05$) finnes mellom strukturen på historiefortellingen og indre tilstander. Det vil si at antall oppgitt indre tilstander er henger sammen med historiens struktur. Jo mer struktur en fortelling har, jo flere indre tilstander kan komme. Korrelasjon mellom strukturen på historiefortellingen, altså det barnet forteller i møte med en bildesekvens og forståelsen for fortellingen, altså det barnet svarer på spørsmål stilt av testleder er veldig sterk ($r = .71, p < .05$). Det betyr at jo mer strukturerte fortellingen er, jo mer forståelig er bildesekvensen for barnet. En annen sterk og positiv korrelasjon ($r = .65, p < .05$) finnes mellom indre tilstander og forståelsen av fortellingen. Det betyr at barn som har en høy frekvens i bruk av indre tilstander, viser også en bedre forståelse når de ble spurt om historiene i etterkant.

4.4 Endringer med alder knyttet til strukturen i historiefortellingene og barnets forståelse av narrativet

Avsnittet ovenfor har allerede vist noen sammenhenger mellom de ulike narrative ferdigheter. Den andre problemstillingen skulle undersøke om det fantes noen forskjeller i endring⁴ i alder hos utvalget. En måte å se på om det er noen endringer i alder som tyder på barnas utvikling av narrative ferdigheter på polsk er å utføre en analyse av de ulike aldergruppene. Her ble One-way ANOVA-analyse med Post hoc benyttet. Aldersgruppen ble delt i tre grupper (3-åringer, 4-åringer og 5-åringer). Jeg har foretatt korrelasjonsanalyser av overnevnte deler av MAIN som *strukturen i på barnets historiefortelling*, *kompleksiteten i historiefortellingen*, *indre tilstander* og *forståelsesdelen*. Ved hjelp av One-way ANOVA analysen ble det funnet to hovedeffekter i strukturen på barnets bildefortellinger og forståelsesdelen.

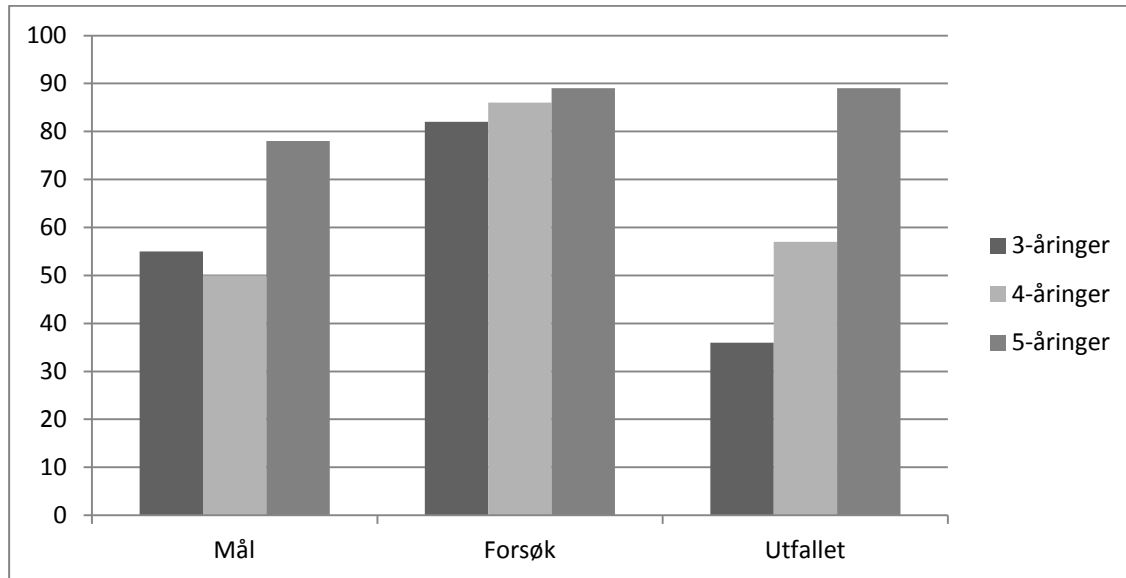
Post-hoc sammenligning med bruk av Bonferroni testen av strukturen på barnets historiefortellinger viste ingen signifikante forskjeller i aldersendringer $F(2, 31) = 3,0, p =$

⁴ På grunn av mangel på data over lengre tid, blir begrepet *endring* brukt i stedet for *utvikling* i forhold til alder.

.07. Det er flere grunner som kan forårsaket manglende signifikante forskjeller i denne kategorien som for eksempel for lite utvalg eller en tredje variabel som kunne ha påvirket resultatene. Analysen av barnets forståelse for narrativet vist ved å svare på spørsmål fra testleder viste signifikante forskjeller knyttet til endringer i alder $F(2, 31) = 7,3, p = .003$. Treåringer viste en signifikant forskjell $MD = .36, p < .05$ knyttet til skårene hos femåringer. Det vil si at femåringer skårer signifikant bedre enn treåringer gjør i delen hvor barna skal svare på spørsmål stilt av testlederen.

I etterkant har jeg foretatt flere analyser av enkelte deler av testen og fant ut en variabel som pekte seg ut og den het *indre tilstander som starter hendelse*. Denne variabelen er en del av indre tilstander som det ble presentert i eksemplene på barnas fortellinger, men den er mer knyttet til beskrivelser av karakterene helt på begynnelsen av hver episode, for eksempel ”fugleungene er sultne” eller ”katten er sulten”. Hovedeffekten for indre tilstander som starter hendelse og alderendring viste signifikante forskjeller $F(2, 31) = 5,9, p = .007$ på nivå $p < .05$. Post-hoc sammenligning med bruk av Bonferroni testen viste at skårene hos treåringer viste en signifikant forskjell $MD = .67, p < .05$ knyttet til skårene hos femåringer. Den viste også en signifikant forskjell på $MD = .60, p < .05$ mellom fireåringer og femåringer. Det vil si at femåringer skårer bedre ved bruk av indre tilstander som starter en hendelse i fortellingen for eksempel at ”fugleungene var sultne” eller at hunden så at fuglen var i fare” enn treåringer og fireåringer gjør. Det ble ikke funnet noen signifikant forskjell mellom treåringer og fireåringer. Det ble ikke funnet noen andre signifikante forskjeller knyttet til de andre enkelte delene av MAIN og de tre aldersgruppene som kan skyldes for lite utvalg av barn.

Til slutt vil jeg vise deskriptiv statistikk for å vise hvordan de ulike komponentene *mål, forsøk, utfallet* blir representert i aldersendring. De andre komponentene blir ikke presentert på grunn av liten bruk av dem i fortellingene til barna. Figur 14 viser relasjonen mellom de ulike komponentene og bestemt alder:



Figur 14: MAIN: Komponenter (mål, forsøk og utfall) delt i tre årsgrupper. N = 34 barn.

Ut ifra figuren kan vi tydelig se at bruk av de tre komponentene har en sammenheng med alderen. Sett på de komponentene med alle tre årsgrupper, er det nesten alle som har en økende tendens. Treåring skåret lavest, deretter skårer fireåring litt høyere, og de høyeste resultatene finnes hos femåring. Den eneste komponenten hvor treåringen skåret bedre enn fireåring, er mål. Oppsummeringsvis kan vi se at bruk av komponenter, altså mer strukturerte historiefortellinger, viser økning som er avhengig av barnets alder.

5 Diskusjon

Den første overordnede problemstillingen skulle se hva som karakteriserte språkbruksmønsteret i polske familier i Norge. Det første funnet viser at polsk blir brukt som et dominerende språk hos den polske minoritetsspråklige gruppen i Norge. Mesteparten av mødrene (37 av 40) og fedrene (39 av 41) snakket polsk til sine barn. Barnet snakket som oftest også på polsk: 35 av 40 barn snakket polsk til mor, og 37 av 41 barn snakket polsk til far. Det er flere grunner som kan ha virkning på dette utfallet. Den ene kan være oppholdstiden. Noen av familiene har vært i Norge noen måneder, andre opptil 13 år. Studien av Mancilla-Martinez og Lesaux (2011) viser også at morsmålet var mest brukt i det spansk-engelske utvalget, men i mindre grad enn det i det polske utvalget i denne studien. Språkbruksmønsteret på spansk som barnet brukte i forhold til foreldrene var også mye mindre. Forfatterne stiller seg kritisk til at de ikke har sett på oppholdstiden til de latinamerikanske familiene i USA og sier at dette kunne ha vært en årsak til et språkbruksmønster hvor morsmålet blir brukt i mindre grad. Studien av norsk-pakistanske familier gjort av Karlsen og Lykkenborg (2012) viser også tegn på at oppholdstiden kan påvirke språkbruken. Selv om de fleste foreldrene er førstegenerasjonsinnvandrere, kom mange til Norge i ganske ung alder. Noen ble også født i Norge. Ingen av foreldrene i det polske utvalget er verken født i Norge eller kom til Norge i ung alder sammenlignet med de norsk-pakistanske familiene. Språkbruksmønsteret i den norsk-pakistanske gruppen er også mer variert, noe som kan være påvirket av oppholdstiden. Det er 20 familier som snakker morsmålet urdu i hjemmet, 33 snakker både urdu og norsk, og 14 snakker urdu, panjabi og norsk. I begge eksemplene kan vi se tendenser til den subtraktive tospråklige (Øzerk, 2008) hvor det ene språket går på bekostning av det andre.

Den andre grunnen til foreldrenes vektlegging av morsmål i hjemmet kan også henge sammen med generasjonsaspektet. Til tross for en del års oppholdstid i Norge kom foreldrene til landet i ganske voksen alder (19–40 år), og dette betyr ifølge Grosjean (1982, ref. i Duursma, m.fl. 2007) at barna har lært seg norsk som et tilleggspråk til morsmål, og ikke som ett av språkene i mer kompleks sammenheng. Det vil si at det er mulig at foreldre og/eller barn fortsatt lærer seg norsk og bruker morsmålet som et fundament for å lære seg norsk. Bruk av det språket foreldrene kan best, i dette tilfelle morsmål, de første årene i et fremmed land er svært viktig for familien ifølge Rydland (2014) og Sandvik og Valvatne (2002). Kommunikasjon på et

språk som både foreldrene og barnet kan best, øker sannsynligheten for å løse konflikter og skaper gode rammer for å støtte barnas utvikling. Av de ovennevnte eksemplene er mange av barn og kanskje til og med foreldrene deres andregenerasjonsinnvandrere, noe som gjør at barna vokser opp i et mer tospråklig miljø (Grosjean, 1982, ref. i Duursma, m.fl. 2007) enn det den polske gruppen gjør, og derfor snakker de både norsk og morsmål.

Bruk av morsmål som familiespråk blir i mange tilfeller ikke bare naturlig for foreldrene på grunn av kort oppholdstid i Norge, men er også et bevisst valg. Foreldrene rapporterte at de fleste av utvalget hadde store deler av familien sin i Polen. Dette kan henge sammen med at de polske familiene drar oftere til hjemlandet for å besøke familien, noe som kan være den tredje grunnen til at polsk er et dominerende språk i de polske familiene i Norge. Fellesspråk er viktig for å opprettholde familieband (Sandvik & Valvatne, 2002) og det kan være en mulig grunn til at foreldrene velger å kommunisere på morsmålet sammen med barnet selv om de bor i et annet land. De polske barna fra utvalget brukte også polsk i stor grad til foreldrene. Som det ble nevnt tidligere, har ikke familiene lang oppholdstid i Norge, og derfor er det antakeligvis mer naturlig for barna å snakke samme språk som de blir eksponert for i hjemmet.

Noen av foreldrene rapporterte at de brukte litt norsk enten for å sjekke barnets norskkunnskaper eller for å hjelpe barnet i den tospråklige utviklingen. Slike tiltak hvor foreldrene forsøker å støtte sine barn i den tospråklige utviklingen, er svært viktige for å skape trygge rammer (Øzerk, 2008), men noen av foreldrene rapporterte også at barna ikke nødvendigvis ville at foreldrene skulle snakke andrespråket. Her er det relevant å påpeke at språkbruksmønsteret i hjemmet har betydning for barns språkkompetanse (de Houwer, 2007), men bruk av morsmålet trenger ikke å hemme utviklingen av andrespråket (Mancilla-Martinez & Lesaux, 2011) og kan i tillegg bidra til bevaring av morsmålet i familien. Det vil si at foreldrenes valg av bruk av polsk i hjemmet trenger ikke å føre til svekkede norskkunnskaper, for eksempel i barnehagen. Tvert imot kan denne språkbruken øke vokabularet i andrespråket selv om begge språk fremdeles kan ligge under normen (ibid.), noe som ofte er sett på som vanlig fenomen hos barn som behersker flere språk (Rydland, 2007). de Houwer (2007) fant i sin undersøkelse at de foreldrene som snakket mest morsmål eller hvor en av foreldrene i tillegg også brukte andrespråk, viste seg å være de beste predikatorene for at minoritetsspråklige barn kunne fortsette å prate morsmål i senere liv. Ved at begge foreldre bruker morsmål eller ved at en av foreldrene bruker både morsmål og norsk i

hjemmet, har familiene større sjanser for å skape den additive tospråklige utviklingen hvor andrespråket ble utviklet parallelt med morsmålet (Øzerk, 2008). De familiene der foreldrene brukte mest andrespråk, falt dårlig ut med morsmålsbruk. Her kunne vi observere den subtraktive tospråklige utviklingen hvor morsmålet forsvant over tid (de Houwer, 2007). Andrespråket vil barna, ifølge de Houwer (ibid), lære seg uansett på grunn av den store eksponeringen av norsk i samfunnet rundt. Den additive tospråklige utviklingen viser en slik utvikling. Barn har et morsmål som et utgangspunkt, og deretter lærer de seg andrespråket. Nivå i disse to språkene trenger ikke og blir sannsynligvis ikke likt (Sandvik & Valvatne, 2002; Wodniecka & Haman, 2013). Kommunikative beherskelse i og på begge språk gir barna muligheter til å være funksjonelt tospråklige (Øzerk, 2008) som sannsynligvis er den beste muligheten de kan få. Beherskelsen av morsmål gir muligheter til å kunne snakke med slektninger, mens beherskelsen av andrespråket vil bidra til lettere tilpasning i samfunnet (ibid). I tillegg kan kommunikativt beherskelse av to språk bidra til bedre og bredere jobbmuligheter (Portes og Rumbaut, 2001, ref. i Mancilla & Kieffer, 2010; Øzerk, 2008). Å være tospråklig har begynt å gi en slags status i den stadig mer globaliserte verden.

Det polske utvalget er preget av polskdominerende hjemmemiljø, og det har vist seg å ha en rekke styrker. Samtidig er det viktig å huske på at språkbruksmønsteret hos dette utvalget kan endre seg. Studien gjort av Mancilla-Martinez og Kieffer (2010), som ble presentert i teoridelen, viste at språkbruksmønsteret kan endre seg med tiden, med generasjonene og til og med mellom familiemedlemmer. Undersøkelsene gjort i denne oppgaven kan ikke gi svar på hvordan og når en slik endring kan oppstå på grunn av dens design, men vi kan allerede nå se det mer varierende mønsteret i språkbruken mellom barnet og søsken og barnet og andre barn som tilhørte familievenner sammenlignet med den polskdominerende språkbruken mellom foreldrene og barnet. En fjerdedel av det polske utvalget som hadde søsken, snakket med dem mest på norsk. Noen få brukte omtrent like mye polsk og norsk. de Houwer (2007) fant ut at språket brukt av foreldrene har påvirkning på barnets språkbruk. Men selv om foreldrene bruker morsmål i hjemmet, må det ikke nødvendigvis bety at søsken skal snakke morsmål med hverandre. Resultatene viste at foreldrenes bruk av morsmål er avgjørende for barnets morsmålsutvikling, men den må ikke predikere at barnet velger å snakke på morsmål over tid. Studien av Mancilla-Martinez og Lesaux (2011) viste også at selv om tre fjerdedeler av foreldrene brukte spansk i hjemmet, snakket halvparten av barna med andre barn i familien på engelsk. Slike endringer kan ha underliggende årsaker i bruken av morsmål i lekpreget situasjoner i barnehagen og overføring av dette språket i hjemmet med søsken. Barn kan velge

det språket som er lettere å kommunisere på i lek eller med andre små barn, selv om de behersker morsmålet sitt. Dette endrede språkbruksmønster i søskenflokkene kan ha ulike utfall i senere språkbruk av barn og voksne i hjemme.

Den neste problemstillingen var å se hvilke praksiser knyttet til bokstunder for barna som foreldrene rapporterte. Funnet viste at de polske familiene så eller leste bøker sammen med barnet nesten hver dag. Foreldrene ga uttrykk for at de la vekt på boklesing hjemme, gjerne flere ganger daglig, men særlig før sovetid. Studien har ikke undersøkt hvorfor foreldrene la så mye vekt på denne aktiviteten, og derfor kan denne faktoren være interessant å se på i videre forskning. En mulig grunn til at bokstunder var så ofte praktisert i polske familier, kan være en vektlegging av utdanning i det polske utdanningssystemet (Pearson Foundation) for å skaffe en god jobb og at foreldrene derfor brukte lesing som en form for generell læring. En annen mulig årsak kan være foreldrenes utdanningsnivå og relativt høye sosioøkonomisk status. Bokstunder har, ifølge foreldrene, funnet sted omtrent hver dag, men jeg har ikke data som sier noe om hvordan disse aktivitetene ble gjennomført. Foreldrenes høyere utdanning kan muligens predikere større eksponering for språkstimulerende aktiviteter i hjemmet og mer bevisst gjennomføring av denne aktiviteten sammenlignet med familier som har lavere sosioøkonomisk bakgrunn (Mancilla-Martinez & Lesaux, 2011). Utvalget av barn som er brukt i denne studien er knyttet til barnehagebarn som på grunn av ulike språkferdigheter ikke nødvendigvis trenger å kunne lese. Til tross for manglende eller svake leseferdigheter på dette utviklingsstadiet er det viktig med slike språkaktiviteter for barns senere lese- og språkutvikling. Mange studier forklarer viktigheten av en tidlig språkeksponering ved hjelp av språkstimulerende aktiviteter i hjemmet og senere leseferdigheter samt leseforståelse (Aukrust, 2008; Dickinson & Tabors, 2001; Evenshaug & Hallen, 2009; Karlsen, 2014; Sandvik & Valvatne, 2002; Rydland, 2007). Studien gjennomført av Tabors, Roach og Snow (2001) viste korrelasjoner mellom foreldrenes støtte i hjemme knyttet til språklige aktiviteter og barnets narrative produksjon. Fortellinger og samtaler som skapes under bokstunder mellom foreldre og barn, kan være enorme hjelpemidler i barns utvikling av narrative ferdigheter og deretter også videre læring.

I bokstundene var polsk fortsatt det dominerende språket, og dette er ikke et overraskende funn med tanke på samtaler i hjemmet som også var høyt preget av morsmål. Mer spennende moment finnes i det at foreldrene rapporterer å kunne lettere skifte til norsk hvis de leste en norsk bok sammen med barnet. Bruk av norsk hos foreldrene var i en del tilfeller rapportert

som mulighet til å kunne sjekke norskkunnskaper hos barnet eller for å lære barnet eller seg selv norsk. Lignende mulige årsaker har Karlsen og Lykkenborg (2012) nevnt i deres artikkel. Den ene grunnen var foreldrenes lange oppholdstid i Norge, og den andre var gode ferdigheter på norsk. Foreldrene i det polske utvalget har relativt kort oppholdstid i Norge, og deres norskkunnskaper er ukjente. Lite antall voksenbøker på norsk som ofte bare var bøker fra norskkurs, kan tyde på at foreldrene er i ferd med å lære seg norsk eller begynner å beherske dette språket på et kommunikativt nivå. Til tross for dette var det mange familier som hadde mellom 11–50 barnebøker på norsk i hjemmet. Dette kan bekrefte antakelsen om at foreldrene legger vekt på boklesing, til og med på norsk. En av mødrene har nevnt at hun var svært interessert i bøker som hun fikk i barnehagen til en annen datter, som ble skrevet på begge språk (polsk og norsk) eller oversatt fra norsk til polsk. Bøker eller eventyr på begge språk kan øke muligheten for utvide narrative samtaler mellom foreldre og barn. Slike tospråklige bøker kan også bidra til læring av norsk som andrespråk og norsk kultur.

Den neste problemstillingen var å undersøke narrative ferdigheter hos de barnehagebarna som hadde polsk som morsmål og norsk som andrespråk. Dette ble undersøkt ved hjelp av kartleggingsverktøyet MAIN og barns narrative produksjon. Den narrative produksjonen, altså fortellingene, i det polske utvalget var karakterisert med korte setninger. Fortellingene var stort sett preget av hovedhandlinger hvor barna startet å fortelle uten noen innledning eller referanse til sted eller tid. Barn fortalte om direkte handlinger om hva dyrene gjorde og det ofte ble begreper som ”han” for katt eller hund, ”hun” for fuglemoren eller ”dem” for fugleungene. Dette er ifølge Hagtvatn (2014) ganske vanlig i førskolealderen. Mange barn i denne alderen har ikke utviklet ferdigheten med å ta andres perspektiv og kunnskapen av andres betraktninger av verden og deres forforståelse, og derfor bruker ikke barn mer omfattende beskrivelser. Siden fortellingene var preget av direktehandlinger, var det heller ikke mange barn som brukte bindeord i sine fortellinger. De fortalte om én handling og hoppet med en gang over til en annen. De bindeordene som ofte ble benyttet, var ”så”, for eksempel ”så kom katten” eller ”så tok hunden katten i halen”. Selv om fortellingene ofte besto av noen få setninger, var det mulig å få mye ut av disse dataene. MAIN hadde delt produksjon i et narrativt skjema med ulike komponenter som for eksempel mål, forsøk og utfall. Disse komponentene ble ofte nevnt av barna, noe som betyr at det polske utvalget kunne de underliggende narrative skjemaene. Det ble aldri brukt alle komponenter, noen barn brukte mer enn andre komponenter og noen ble ikke fortalt i rekkefølgen som sto oppført på skåringsarket. Fortellinger skal ifølge Vagle, Sandvik & Svennevig (1993) ha en viss struktur

med kontekst og sammenheng, men de mener også at fortelleren ikke trenger å nevne alle komponenter, og de trenger heller ikke å bli fortalt i en riktig rekkefølge. Hagtvet (2014) bekrefter også at produksjon av de språklige komponentene og muligheten til å kunne fortelle en sammenhengende historie ikke er helt utviklet i førskolealder og blir utviklet over tid. Barn kan også ha underliggende narrative skjemaer i narrative fortellinger som ikke kommer tydelig frem når barna skal fortelle (Shapiro & Hudson, 1991; Trabasso & Stein, 1994, ref. i Bohnacker, 2014). Derfor er forståelsesdelens kartleggingsverktøy nyttig for å kartlegge hva barnet faktisk kan og forstår av historien. Resultatene viste ulike narrative fortellinger, men de må ikke bare være avhengig av aldersutvikling. De kan også være forårsaket av mange faktorer som ikke ble undersøkt i denne studien. Den ene mulige faktoren som kunne påvirke barnets narrative produksjon, var språklige aktiviteter brukt sammen med foreldrene. Som det ble drøftet tidligere, var foreldrene opptatt av å lese bøker sammen med barnet. På hvilken måte disse bokstundene ble gjennomført, har ikke denne studien svar på og det kan være en faktor som kan bli videre forsket på, men det er igjen viktig å nevne at hjemmestøtte og utvidende samtaler henger sammen med den narrative produksjonen (Tabors, Roach & Snow, 2001).

I denne studien ble det også funnet sammenhenger i narrative ferdigheter på polsk knyttet til produksjon og forståelse. Som ventet skåret barn bedre i forståelsesdelen enn det de gjorde i produksjonsdelen. Det vil si at de var bedre til å svare på spørsmål knyttet til historien, enn å fortelle historien på egenhånd. Sett på antall oppnådde, mulige poeng i begge delene av MAIN, viste at barn skårer mye lavere i produksjonsdelen hvor skårene lå litt over halvparten, sammenlignet med forståelsesdelen hvor skårene gikk nesten helt opp til en mulig full skår. Like funn kan vi finne i studien gjennomført av Bohnacker (2014) som også rapporterer et stort gap mellom produksjon og forståelse. Barn skåret lavt ved bruk av mål og indre tilstander i produksjonsdelen, men skåret veldig høyt, nesten full skår, ved bruk av samme komponenter i forståelsesdelen. Shapiro og Hudson (1991) og Trabasso og Stein (1994, ref. i Bohnacker, 2014) skrev at lavere produksjon kan henge sammen med de underliggende narrative skjemaene som barna ikke klarer å få tydelig frem. Dette kan tolkes som at barnet egentlig vet hva som skjer på bildesekvensene, men er ikke helt i stand til å produsere dette muntlig. Denne informasjonen kan en testleder få ved å stille spørsmål til bildesekvenser. Det er stor sannsynlighet for at dette også kan være årsaken til at studien til Opacki og Otwinska-Kasztelanic (2015) og Kunnari og Välimaa (2014, ref. i Bohnacker, 2014) rapporterer mye

høyere skår ved gjenfortellinger. Barn som får en historie fortalt, før de selv skal gjenfortelle den, vekker disse skjemaene og bruker dem mer aktiv, enn i tilfeller hvor de selv skal fortelle historien uten hjelp av andre. Fortelling er mer krevende enn gjenfortelling, ifølge forfatterne (ibid), men fortelling kan også vise barnets fortelleevner som blir brukt i hverdagen og hvordan barnet tenker. Kartlegging av narrative ferdigheter i begge språk kan være et viktig redskap til å undersøke tospråklige barns språkferdigheter. De underliggende narrative skjemaene (Vagle, m.fl., 1993) er like uansett hvilket språk barnet bruker. Å fortelle en historie er en ferdighet knyttet til erfaringer og som ikke er direkte påvirket av det språket barnet bruker. Barn som får en god støtte til å utvikle slike narrative skjema på ett språk kan lettere overføre dem til et annet språk, selv om det andre språket kanskje ikke er utviklet på samme nivå som det første. Resultater av en narrativ kartlegging kan være verdifulle for videre arbeid med barns språkutvikling. Derfor er det også viktig å kartlegge barns ferdigheter på morsmål og følge de over tid. Dette kan hjelpe med å finne nyttige språklige verktøy og tiltak i det andrespråket.

Den siste underordnede problemstillingen skulle undersøke om det fantes noen forskjeller i narrative ferdigheter på polsk knyttet til alder mellom 3 og 5 år. Analyser av min studie viste noen signifikante forskjeller knyttet til endring i alder mellom 3 og 5 år. Sammenhenger funnet i indre tilstander som start hendelse, strukturen i bildefortellingen og forståelsen av narrativet ble videre undersøkt ved hjelp av One-way ANOVA-analyse og Post-hoc med Bonferroni test. Analysen av historiestrukturen ga ingen signifikante forskjeller. Grunnen kan være for liten korrelasjon i denne delen av MAIN eller for lite utvalg av barn. Analysen av aldersforskjeller knyttet til forståelsesdelen viste at femåringer skåret signifikant bedre enn det treåringer gjorde i delen hvor barna skal svare på spørsmål stilt av testlederen. Samme funn ble gjort i forholdet mellom komponenten IST som start hendelse og barnets alder. Det fantes signifikant forskjell mellom femåringer og treåringer. I tillegg fantes det også en signifikant forskjell mellom femåringer og fireåringer.

Deskriptiv analyse knyttet til de tre komponentene (mål, forsøk og utfall) viste økende tendens med alder. Treåringer skåret lavest, fireåringer litt høyere, og høyest skår får femåringer. Det eneste unntaket er komponenten ”mål” hvor treåringene skåret bedre enn fireåringene. Grunnen til dette er ukjent, men det er viktig å huske på at korrelasjonsanalyser ikke kan gi endelige svar på hvorfor slike sammenhenger oppstår. Det kan også finnes en

tredje variabel som påvirker de andre. Dette kan være en deskriptiv indikasjon på at det oppstår endringer med alder i bruk av narrative komponenter i fortellinger.

I denne studien ble det bare foretatt analyser i forhold til barnets endring, altså om barn som var 5 år skåret annerledes enn de som var 4 år, og om de som var 4 år skåret annerledes enn de som var 3 år osv. Aldersendringer kan gi lavere resultater enn det resultatene knyttet til alderutvikling kan gi, men de ulike funn i denne studien kan også sees som relevante. Hagtvet (2004) bekrefter at det finnes endringer knyttet til en bestemt alder i førskolealderen. I tillegg skriver hun at denne aldersgruppen kan fortsatt ha en del vansker med å produsere gode, narrative fortellinger. Slike ferdigheter utvikles over tid. Til tross for at noen narrative ferdigheter ennå ikke er utviklet, gjør det polske utvalget det bra sammenlignet med de andre studiene av eldre barn og viser like mønstre som for eksempel bedre skårer i forståelses- enn produksjonsdelen. Videre kartlegging av denne gruppen kan være interessant med tanke på deres videre utvikling. Alle andre studier som ble nevnt i teoridelen og som ble gjennomført med MAIN-testen, rapporterer også utvikling med alder nesten opptil 10 år. Opacki og Otwinska-Kasztelanic (2015) rapporter at produksjon av mer komplekse historier er korrelert med stigende alder. Bohnacker (2014) har også funnet signifikante forskjeller for alderen mellom 5 og 6–7 år i produksjonsdelen. Studien gjennomført av Kunnari og Välimaa (2014, ref. i Bohnacker, 2014) og annen studie gjennomført av Bohnacker (2014), viste like resultater knyttet til komponentene ”mål” og ”indre tilstander”. Barn skåret relativt lavt, men det ble også rapportert rikere bruk av disse komponentene jo eldre barna ble. Alle disse resultatene viser at de ulike narrative komponentene og delene som produksjon og forståelse er i stor grad avhengig av alder. I min studie viser hovedfunnet knyttet til narrative ferdigheter og endring med alder at barna utvikler narrative ferdigheter på polsk. Dette kan sannsynligvis skyldes et språklig støtte på morsmål og et språkstimulerende miljø i hjemme. Det polske utvalget ser ut til å ha god førstespråkutvikling sett opp i mot all annen forskning (de Houwer, 2007; Mancilla-Martinez & Kieffer, 2010; Mancilla-Martinez & Lesaux, 2011; Karlsen & Lykkenborg, 2012) som viser at barn kan miste morsmålet sitt. Derfor hadde det vært interessant å følge denne gruppen i lengre periode for å se på videre språkmønster og utvikling i narrative ferdigheter.

Resultater fra min studie er knyttet til en gruppe polske familier som består av 38 familier. Dette tallet er ikke stort og barn fra utvalget er i relativ ung alder. Disse faktorene kunne påvirke resultatene i noen grad. For lite utvalg av barn og en barnehagealder kunne bidra til

mindre antall av sammenhenger sammenlignet med større utvalg og eldre barn. I tillegg er MAIN et nytt kartleggingsverktøy som gjør at det ikke finnes mange vitenskapelige artikler basert på dets resultater. Resultater som jeg fikk tilgjengeliggjort av medforfattere av den polske og den svenske versjonen av MAIN, er bare noen punkter av en større helhet som det fortsatt jobbes med. Bruk av vitenskapelig artikler basert på slike resultater, kunne gjøre sammenligningen av mine funn bedre. I tillegg var ikke typisk språkutvikling hos utvalget et av utvalgskriteriene slik at dette kunne kanskje hatt noen påvirkning på de narrative ferdighetene hos barn. Barn som behersker to eller flere språk, særlig i ung alder, kan ha ulike vansker med å uttrykke seg som ikke er en form for språkvanske. Grunnen kan for eksempel være den tause perioden som en naturlig gang i barns læring av et annet språk eller språkblandingen hvor barnet bruker begge språk om hverandre eller putter enkelte ord fra et til et annet språk (Sandvik og Valvatne, 2002). Andre mulige årsaker kan være barnets personlighet hvor barnet kan være for sjenert i kartleggingssituasjonen til å uttrykke seg på en måte som er vanlig for barnet eller uttrykke seg i det hele tatt. Alle barn fra det polske utvalget ble kartlagt uavhengig av deres språklige ferdigheter og predikasjoner. Siden den forventede typiske språkutviklingen ikke ble testet og selv om barn kan vise noen sider som tyder på språkvansker som kan være en av ovennevnte årsaker, kan man ikke utelukke at det kan forekomme noen språkvansker hos barn fra utvalget.

6 Avsluttende kommentarer

Denne oppgaven hadde som mål å kartlegge språkbruksmønstre i en gruppe polske familier bosatt i Norge som alle har det til felles at de bruker polsk som morsmål og norsk som andrespråk. Studien skulle også undersøke hvordan språkstimulerende aktiviteter som bokstunder foregår i disse familiene og hvilke narrative ferdigheter som finnes hos barna fra utvalget. Variasjonen i språkbruksmønstre var ikke stor og dette skyldes nok at de er relativt nye immigranter, men denne informasjonen kan være grunnlaget for videre forskning for denne relativt nye språklige gruppen i Norge. Forskningen kan undersøke en dypere grunn til hvorfor foreldrene bruker morsmål i så stor grad i hjemmet med sine barn og hva slags oppfatninger av tospråklig utvikling foreldrene har. En longitudinell studie kunne se på språkbruksmønsteret over tid og den tospråklige utviklingen hos minoritetsspråklige barn. Flere språkstimulerende aktiviteter kunne blitt undersøkt for å få en bedre forståelse av denne gruppen. De narrative ferdighetene har vist hvordan barna bruker morsmålet sitt i møte med en bildesekvens. Disse resultatene sammenlignet med resultater av narrative ferdigheter på norsk kunne bidra til enorm kunnskap innen dette feltet, bedre forståelse for minoritetsspråklige barn i Norge eller verden og utarbeidelse av nyttig verktøy for videre arbeid med denne gruppen barn som stadig øker. En longitudinell studie kunne også i dette tilfellet undersøke endringer og utviklingen over tid.

Mye av forskningen har hittil basert seg på utvalg fra de samme, spesifikke språkgrupper med relativt lange bosettingstradisjoner og med lav sosioøkonomiske bakgrunn i for eksempel USA eller Norge. Det kommer stadig flere innvandrere til Norge med ulike sosioøkonomiske bakgrunner, ulike språk og kulturer. I Norge, og kanskje til og med i verdenssammenheng, er behovet for kunnskap rettet mot flere, nye språklige grupper fortsatt stort. Fremtidig forskning bør rette seg mer mot spesifikke innvandrergupper med relativt kort bosettingslengde i Norge og høyere sosioøkonomisk bakgrunn. Selv om det er store sjanser for at disse gruppene kan falle bedre ut i noen kategorier, har de også en del bekymringer og spørsmål rundt tospråklig oppdragelse. Minoritetsspråklige barn burde i større grad også blitt kartlagt ikke bare på norsk, men også på barnets morsmål. Bredere og dypere undersøkelse av familiens språkbruksmønstre i hjemmet og hjemmekulturen kan bidra til økt forståelse for hvordan de ulike språkene brukes og hva familien legger vekt på i den nye kulturen. Pedagogiske og

forskningssektorer trenger mer av slik kunnskap for å tilrettelegge læringen både i barnehager og skoler.

Denne studien og videre forskning kan bidra til enda mer kunnskap og økt forståelse for tospråklige barn. Ikke minst kan slik kunnskap være til hjelp både for pedagoger, støttepedagoger, lærere, forskere og ikke minst foreldrene. Den kan bidra til bedre samarbeid mellom foreldrene og barnehager eller skoler, og forebygging, diagnostisering og tiltak.

Litteraturliste

- Aukrust, V. G. (2008). "Røverkjøp" og "bra kjøp": om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv. I Bråten, I. (red.). (2008). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. 2. opplag. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Aukrust, V. G. & Rydland, V. (2008). Minoritetsspråklige barn og lesing – hvordan kan barnehagen og skolens begynnerundervisning legge til rette for leseforståelse? I Bråten, I. (red.). (2008). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. 2. opplag. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bohnacker, U. (2014). The Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN). Assessing Assessment Tools Workshop at MultiLing Oslo, 17 October 2014.
- de Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28, 411–424.
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, P. & Snow, C. (2007). The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 28, 171–190.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2009). *Barne- og ungdomspsykologi*. 4. reviderte utgave. 7. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Farver, J. A. M, Lonigan, Ch. J., & Eppe, S. (2009). Effective Early Literacy Skill Development for Young Spanish-Speaking English Language Learners: An Experimental Study of Two Methods. *Child Development, Volume 80, Number 3*, 702–719.
- Forsal.pl. (2013, 12. april). *Wyższe wykształcenie Polaków na tle Unii Europejskiej - statystyki*. Hentet 5. mars 2015 fra: <http://forsal.pl/galerie/696706,duze-zdjecie,1,wyzsze-wyksztalcenie-polakow-na-tle-unii-europejskiej-statystyki.html>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balciuniene, I., Bohnacker, U. & Walters, J. (2012). Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN). *ZAS Papers in Linguistics*, 56. Berlin: Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft.
- Godzimirski, J.M. (2011). Polsk diaspora og norsk utenrikspolitikk. *Internasjonal politikk, årgang 69*, 617–643.

- Hagtvet, B.E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hellevik, O. (2011). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, J. (2008). *Narrativ produksjon hos fireåringer*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitet i Oslo, Oslo.
- Karlsen, J. & Lykkenborg, M. (2012). Språkbruksmønster i norsk-pakistanske familier. *NORDAND*, 7(1), 53–83.
- Karlsen, J. (2014). *Språk og lesing hos minoritetsspråklige barn i barnehage og skole. Faktorer som støtter språk og lesing på andrespråket hos barn med urdu/panjabi som morsmål: en longitudinell oppfølging fra barnehage til andre klasse*. Avhandling for graden Ph.d. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2009). Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Årgang 93, 264–279.
- Lund, T. (red.), Kleven, T. A., Kvernbekk, T. & Christophersen, K.A. (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Mancilla-Martinez J., & Kieffer, M. J. (2010). Language Minority Learners' Home Language Use Is Dynamic. *Educational Researcher*, Vol. 39, No. 7, 545–546.
- Mancilla-Martinez J., & Lesaux, N.K. (2011). Early Home Language Use and Later Vocabulary Development. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 103, No. 3, 535–546.
- Meeuwisse, A., Swärd, H., Eliasson-Lappalainen, R., & Jacobsson, K. (red). (2010). *Forskningsmetodikk for sosialvitere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mld.St. 6. (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk – mangfold og fellesskap*. Hentet 23. februar 2015 fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- OECD. (2012). *International student assessment (PISA)*. Hentet 5. mars 2015 fra: <http://data.oecd.org/pisa/science-performance-pisa.htm#indicator-chart>
- Opacki, M., & Otwinowska-Kasztelanica, A. (2015). Poster: *Narrative assessment of Polish-English bilingual pre-schoolers*. Warszawa: University of Warsaw, Poland.

- Pearson Foundation. *Changing the structure of the school system to give better education opportunities for all*. Hentet 5. mars 2015 fra:
<http://www.pearsonfoundation.org/oecd/poland.html>
- Rydland, V. (2007). Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning? *Acta Didactica Norge*. 1–21.
- Rydland, V. (2014). Læring og språk. I Heldal Stray, J. & Wittek, L (red). *Pedagogikk – en grunnbok*. (s. 270–285). Oslo: Cappelen Damm.
- Sandvik, M., & Valvatne, H. (2002). Å vokse opp med mer enn ett språk. I Sandvik, M., & Valvatne, H. *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen* (s. 287–328). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Snow, C. E., Tabors, P. O., & Dickinson, D. K. (2001). Language Development in the preschool Years. I Dickinson, D., K. & Tabors, P., O. (2001). *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. London: Paul H. Brookes.
- SSB. Statistisk Sentralbyrå (2014, 4. april). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2014. *Nesten like mange innvandrere fra Polen som innbyggere i Kristiansand*. Hentet 19. januar 2015 fra:
<http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2014-04-24#content>
- SSB. Statistisk Sentralbyrå (2015, 4. mars). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2015. *Nesten 100 000 med polsk bakgrunn*. Hentet 1.mai 2015 fra: <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar>
- Tabors, P. O., Roach, K. A., & Snow, C. E. (2001). Home Language and Literacy Environment. Final Results. I Dickinson, D., K. & Tabors, P., O. (2001). *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. London: Paul H. Brookes.
- UiO. Universitet i Oslo. Institutt for pedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. (2013, 30. januar). *Språkinnlæring og tekstforståelse i barnehagen*. Hentet 24. februar 2015 fra: <http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/grover-text-comprehension/>
- Vagle, W., Sandvik, M. & Svennevig, J. (1993). *Tekst og kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Wodniecka, Z. & Haman, E. (2013). Dwujęzyczność – wyzwanie, które warto podjąć, czyli co o dwujęzyczności mówi współczesna psychologia. Forskningskonferanse: *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych , socjologicznych i kulturowych. EuroEmigraci.PL*. Kraków, 23–24.august. 2013.

- Zevenbergen, A., Haman, E. & Olszanska, A. (2011). Middle-Class Polish and American Mothers' Beliefs Regarding Parent-Child Narratives. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Manuscript: 1–24.
- Øzerk, K. (2008). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I Sand, T. (Red)., Bøyesen, L., Grande, S. Ø., Stålsett, U. E., & Øzerk, K. Z. (2008) *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. (s. 103–129). 2. utgave. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.